



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK,
KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

”Är Kivi en tjej eller kille?”

*En studie av barns förståelse av en litterär person
som omnämns med pronomenet ”hen”*

Sara Eliasson

Uppsats: 15hp
Program: Barn- och ungdomsvetenskap, PDA522
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: HT15
Handledare: Elisabeth Mellgren
Examinator: Maj Asplund-Carlsson
Rapport nr: HT15-2920-001-PDA522

Abstrakt

Forskningsområde i föreliggande studie är att studera barns kommunikation runt bokläsning, i syfte att undersöka barns förståelse och tolkning av socialt kön, det vill säga genus, hos barnlitteraturens huvudperson, vilken är omnämnd som *hen*, och att undersöka vad barnens sociala interaktion kan betyda för deras uppfattning av den litterära personens personliga kön. Studien syftar till att ta reda på signifikanta genusattribut i bokens text och/eller bild, samt processer i barnens sociala kontext, som de använder sig av i sin tolkning av den litterära personens genus, samt på vilket sätt dessa uppfattningar förändras under studiens gång.

Studien utgår från sociokulturell teori, vilken ser barnet som aktör och medskapare av sin omvärld, samt tolkande meningsskapare i ett socialt samspel. Studiens bas vilar på tidigare forskning om barnlitteratur, samt genuskonstruktion enligt feministisk poststrukturell teori, samt en etnografisk studie, vars resultat syftar till att ge svar på studiens frågeställning.

Studiens empiriska data har erhållits genom fältstudier på en förskola, och består dels av boksamtal runt bilderboken *Kivi och Monsterhund* (Lundqvist & Johansson, 2013), och dels av boksamtal och observationer i barngruppen i en ordinarie verksamhetskontext, vilka dokumenterats med ljudinspelning och fältanteckningar. Bokläsningen och samtalen runt boken utgår från Aidan Chambers (2014) tankar om hur man kan använda sig av boksamtal, för att utveckla barnens litteracitet. I analysen används ett feministiskt poststrukturellt genusperspektiv, för att analysera studiens resultat och titta på om och på vilket sätt barn tolkar in olika attribut som tillhörande olika sociala kön.

Författarens och förlagets syfte med *Kivi och Monsterhund* (Lundqvist & Johansson, 2013) är att utmana rådande diskurser om manligt och kvinnligt. Studien visar att boken, trots sin intention, i övervägande grad håller sig inom rådande diskurser, när det gäller socialt konstruerade genusattribut. Enligt studiens resultat kan barnens sociala interaktion medverka till både att begränsa och öppna upp möjligheter för barnen i deras tolkning av genustillhörighet. Studien visar att barnens uppfattning av genustillhörigheten hos en litterär person kan hålla sig relativt flytande mellan de två könstillhörigheterna, så länge det inte krävs något aktivt ställningstagande från barnens sida i denna uppfattning.

Uppsats: 15hp

Program: Barn- och ungdomsvetenskap

Nivå: Avancerad nivå

Termin/år: HT15

Handledare: Elisabeth Mellgren

Examinator: Maj Asplund-Carlsson

Rapport nr: HT15-2920-001-PDA522

Nyckelord: hen; genus; performativt genus; förskolebarn; kommunikation; barnlitteratur; boksamtal

Innehåll

Abstrakt.....	1
Inledning	4
Syfte och problemformulering	5
Teoretisk referensram och tidigare forskning.....	6
<i>Poststrukturalistisk feminism och begreppet "hen"</i>	6
Genus.....	6
Genuskontrakt	7
Genusordning	7
Performativt genus	7
Genus i barnlitteratur.....	10
Begreppet hen.....	11
<i>Bokläsning ur ett sociokulturellt perspektiv</i>	12
Situerat lärande.....	12
Mediering	13
Språket och tänkande.....	14
Boksamtal.....	15
Metod.....	17
<i>Studiens metodologiska förhållningssätt</i>	17
<i>Teori och empiri</i>	17
Studiens angreppssätt	18
<i>Undersökningsansats</i>	18
Studiens undersökningsansats	19
<i>Metod och design</i>	19
Studiens metod och design	19
<i>Datainsamling</i>	21
Etnografisk metod	21
<i>Forskarens roll</i>	22
<i>Datakällor</i>	22
Studiens datakällor	23
<i>Målgrupp</i>	23
Studiens målgrupp.....	24
<i>Urval</i>	24
Studiens urval	24
<i>Utvärdering</i>	24
<i>Tillförlitlighet</i>	25
Validitet.....	26
Reliabilitet	26

Studiens tillförlitlighet.....	26
<i>Forskningsetiska aspekter</i>	26
Resultat och analys.....	28
<i>Kivi och Monsterhund</i>	28
Illustrationer	29
Text	30
<i>Fältstudiens resultat</i>	31
Fältstudiens inledande fas (februari, mars 2015).....	32
Fältanteckning 1 (12 mars 2015).....	33
Inledande boksamtal 1, 2 och 3 (12 mars 2015).....	34
Fältanteckning 2 (12 mars 2015).....	39
Inledande boksamtal 4, 5 och 6 (23 mars 2015).....	39
Inledande boksamtal 7 och 8 (24 mars 2015).....	42
Inledande boksamtal 9 (2 april 2015).....	44
Inledande boksamtal 10 (8 april 2015).....	45
Fältanteckning 3 (9 april 2015)	45
Fältanteckning 4 (9 april 2015)	46
Fältanteckning 5 (15 april 2015)	49
Fältanteckning 6 (16 april 2015)	50
Fältanteckning 7: Kivis hår (23 april 2015).....	53
Fältanteckning 8: Kivis favoritfärg och favoritsysselsättning (29 april 2015)	56
Sammanfattning	57
Analys och diskussion	61
<i>Barnens bild av Kivi</i>	61
Utseende och personlighet.....	61
Sysselsättning	62
<i>Användning av pronomen</i>	63
Förskjutning i användandet av pronomen	64
Konsekvent användande av pronomen	64
Inkonsekvent användande av pronomen.....	65
Sammanfattning	66
<i>Är det personliga könet ointressant på en litterär person?</i>	66
<i>”Är Kivi en tjej eller kille?”</i>	68
<i>Barnens ointresse av Kivi och Monsterhund</i>	70
Sammanfattning och slutsats.....	72
Förslag på framtida forskning	72
Litteraturlista	73
Bilagor	75

Inledning

Det nygamla ordet *hen* har de senaste åren varit aktuellt i diverse olika sammanhang i olika tidningar och sociala medier. De flesta diskussioner gäller begreppets användbarhet, samt olika tolkningar av kön och genus i samband med detta ord.

För barn i förskoleåldern har ordet också varit aktuellt, genom att det de senaste åren givits ut, ett mycket litet antal, bilderböcker där *hen* används i ett medvetet syfte. Detta syfte är att undvika att låsa huvudpersonerna i ett socialt kön, det vill säga hur personen uppfattas beroende på genusattribut och hur dessa tolkas av betraktaren. Förläggarna har även velat öppna upp för en vidare tolkningsmöjlighet hos läsaren, när det gäller att identifiera sig med huvudpersonen.

Föreliggande studie syftar till att undersöka hur barn uppfattar de litterära personer som är omnämnda med pronomenet *hen*. Studien syftar till att undersöka om barn tolkar in ett socialt kön hos huvudpersonerna, och, om de gör det, även att ta reda på vilka signifikanta genusattribut i bokens text och/eller bild, som barnen använder sig av i sin tolkning. Intressant är även att titta på hur barnen förmedlar sin förståelse och tolkning av dessa litterära personer, samt hur de samtalar om dessa med varandra.

Ett sociokulturellt perspektiv förutsätter att vi tillägnar oss begrepp och sammanhang i en social kontext, där vi själva tillsammans med rådande tolkningar påverkar vårt sätt att tillägna oss nya begrepp och även hur vi uppfattar oss själva och andra i vår omgivning. Därför syftar studien till att ta reda på om och i så fall på vilket sätt barnens samtal och sociala samspel påverkar deras förståelse och tolkning av en litterär person som omtalas som *hen*. Studiens avsikt är att genom deltagande observationer ta reda på om hur barnen samtalar, vilka ord och begrepp de använder sig av och hur dessa eventuellt förändras i ett socialt samspel. Studiens forskningsintresse är barnens perspektiv, hur de uppfattar bilderbokens person, och vad de tar fasta på i sina tolkningar och samtal. Jag har funderingar på om barnen ens kommer att uppfatta att jag använder ordet *hen*, eftersom det är ett relativt okänt ord för många barn. Ett mer närliggande ord skulle vara *den*, vilket jag själv ofta hört barn använda när de pratar om bebisar och småbarn.

I det förberedande arbetet inför studien har jag tittat på olika bilderböcker, som har en huvudperson som omnämns med *hen*. På den svenska barnlitteratursmarknaden finns det endast ett fåtal sådana bilderböcker. Inför föreliggande studie har jag valt att använda mig av bilderboken *Kivi och Monsterhund*, som är skriven och illustrerad av Jesper Lundqvist och Bettina Johansson, och vilken är den första barnboken i Sverige, som använder *hen* som pronomen (Lundqvist & Johansson, 2013). Denna bok gavs ut av OLIKA förlag AB år 2013, som en medveten handling för att synliggöra och utmana genusfällor i språket, och i syfte att ge ut bra barnlitteratur som inte återskapar begränsande flick- och pojkroller.

Syfte och problemformulering

I en etnografisk fältstudie finns i inledningsskedet av forskningsprocessen ingen klar frågeställning, utan forskaren ställer upp ett antal utgångsfrågor, vilka ringar in det område som skall studeras. Insamlandet av empirisk data, samt det fortlöpande analysarbetet påverkar hur forskningsfrågorna definieras och utvecklas, men aldrig i sådan grad att utgångsfrågorna förändras helt (Kullberg, 2014).

Övergripande syfte med föreliggande studie är att studera barns kommunikation runt bokläsning, med fokus att undersöka barns förståelse och tolkning av genus hos huvudpersoner i barnlitteratur, vilka är omnämnda som *hen*.

Studiens första forskningsfråga är att ta reda på vilket sätt barnen tolkar in genus hos huvudpersoner omnämnda som *hen* i barnlitteratur. Studiens avsikt är att undersöka hur barnen i undersökningsgruppen relaterar till och kommunicerar om den litterära personens genus, och huruvida det förekommer någon variation som kan relateras till barnens ålder och biologiska kön. Studiens intention är att undersöka vad barnens sociala interaktion kan betyda för deras uppfattning av den litterära personens genus.

Studiens andra forskningsfråga är att ta reda på vad barnen i så fall tolkar in i genus; vilka signifikanta genusattribut i bokens text och/eller bild, eller andra processer i sin sociala kontext, använder sig barnen av i sin tolkning. Studiens avsikt är att undersöka vad i text, bild och handling som barnen upplever som viktigt när de uppfattar huvudpersonen, samt på vilket sätt dessa genusattribut medverkar, när det gäller barnens möjligheter att tolka genus hos huvudpersonen.

Teoretisk referensram och tidigare forskning

Nedan presenteras genus ur ett poststrukturellt feministiskt perspektiv, vars begrepp och konstruktioner används i studiens analys, följt av tidigare forskning om genus i barnlitteratur, samt avslutningsvis en kort presentation av pronomenet *hen*. Därefter presenteras tidigare forskning om bokläsning och litteracitet ur studiens ontologiska utgångspunkt, vilken är ett sociokulturellt perspektiv.

Poststrukturalistisk feminism och begreppet "hen"

När det gäller studiens analys så ligger teoretisk utgångspunkt inom poststrukturalistiskt feministisk diskurs, där kön ses som en konstruerad del av den sociala strukturen, samtidigt som det är något som skapas av och inom individer. Bilderboken *Kivi och Monsterhund* (Lundqvist & Johansson, 2013) är skriven med ett uttalat feministiskt genusperspektiv, och därför blir det för denna studie intressant att använda denna diskurs. Poststrukturalistisk feminism ifrågasätter det tudelade könsbegreppet, vilket möjliggör endast två könstillhörigheter vilka utesluter varandra och vilka bara kan definieras i relation till varandra. Poststrukturalistisk feminism ser istället innebörden i begreppen *man* och *kvinna*, *manligt* och *kvinnligt* som flytande och otydligt, och ser inte kön som en enhet utan som en social konstruktion (Alvesson & Sköldberg, 2008). Föreställningar om manligt och kvinnligt finns överallt runtomkring oss som överförda abstraktioner, och för att synliggöra och förstå dessa kan vi använda oss av genusbegreppet (Hirdman, 2001). När en människa positionerar sig som man eller kvinna, så sker det alltid inom de diskursiva praktikerna. Sociala strukturer medför att diskurser och språk uttrycker maktförhållanden, vilka låser fast individerna i olika slags subjektivitet (Alvesson & Sköldberg, 2008; Hirdman, 2001; Odenbring, 2014). I själva verket finns det en stor spridning av mänskligt beteende, som inte ryms inom dessa föreställningar. För att ett barn skall kunna uppfatta sig själv som normalt och accepterat inom ramen för den rådande kulturen som den ser ut idag, så måste varje barn komma fram till vilket kön det tillhör. Jämförelsepunkten för barnet i denna process är den syn på kön, som påverkar de mönster och de sätt att vara och veta, och som finns i barnets omgivning och rådande samhälle och kultur. Om barnet lyckas förhålla sig inom rådande diskurs i sitt tillgodogörande av kön, ses detta som ett naturligt uttryck för manlighet och kvinnlighet. Själva tudelningen har förändrats; formell uteslutning sker inte längre på samma sätt, och segregationen har därför blivit informell och mer osynlig. (Davies, 2003; Gannerud, 2001)

Genus

Det svenska begreppet *kön* kan avse både det biologiska, eller personliga, könet och det sociala könet, vad som avses framgår av sammanhanget. För att beskriva det sociala könet, kan man även använda sig av begreppet genus. Genus innebär att kön är socialt konstruerat och perspektivet är att människan görs till kvinna eller man. Begreppet genus används, när man vill beskriva olika socialt, kulturellt och historiskt förankrade normer och föreställningar, vilka är sammanlänkade med människors personliga kön. Dessa föreställningar använder vi aktivt, för att kategorisera och ordna verkligheten i olika sammanhang, och därmed så kan genusbegreppet användas för att beskriva och förstå olika mönster och strukturer i samhället. Innehållet i dessa könsrelaterade normer och föreställningar, liksom betydelsen av genus och kön, varierar beroende på olika sociala och kulturella sammanhang och förändras även över

tid (Gannerud, 2001; Odenbring, 2014). Eftersom genus innefattar vårt sociala, kulturella och biologiska kön, där det sociala systemet och vår kulturella omgivning i ett historiskt perspektiv har format och ständigt påverkar och formar själva begreppet och dess innehåll, innebär det att begreppet genus är öppet för förändring och överskridande, och det öppnar upp för möjligheten till fler kön än två. Genusdiskussioner handlar om relationen mellan könen, vad som anses manligt/kvinnligt och de beteende som knyts till kön, hur vi upplever och beskriver vår könstillhörighet, samt hur vi förhåller oss till vårt personliga kön jämfört med vår upplevelse av vårt socialt konstruerade kön. (Svaleryd, 2003)

I föreliggande studie använder jag mig av begreppet *genus*, när jag benämner det socialt och kulturellt konstruerade könet med dess könsrelaterade mönster, normer och föreställningar. När jag pratar om tillhörighet till ett biologiskt kön använder jag mig av begreppet *personligt kön*.

Genuskontrakt

Genuskontraktet beskriver samhällets oskrivna sociala normer, vilka fungerar som könsåtskiljande, när det gäller kvinnors och mäns förväntade beteende. Dessa genuskontrakt påverkar människans dagliga liv och ärvs i viss mån vidare från generation till generation. Genuskontraktet och vad som förväntas av kvinnor respektive män är i viss mån föränderligt. Det som förväntades av en kvinna för hundra år sedan är inte samma som förväntas av en kvinna idag. Det som krävs för att förändra genuskontrakt med stereotipa könsmonster är att dessa ifrågasätts och utmanas och bryts. (Odenbring, 2014)

Genusordning

Genusordningen beskriver olika nivåer, när det gäller hur föreställningar om kön och genus ter sig i vårt samhälle. På en *symbolisk nivå* befinner sig de föreställningar om kön, vilka speglar en bild av hur män och kvinnor ”är” eller ”bör vara”. Dessa föreställningar uppfattas ofta som självklara och naturliga, och de ligger till grund för hur vi väljer att legitimera olika förhållanden på en *strukturell nivå*, till exempel hur olika yrken eller aktiviteter är organiserade. En av dessa strukturer är samhällets könsarbetsdelning; en annan är auktoritet och makt och hur de ter sig i samhället och näringslivet; en tredje är relationer mellan människor och hur äktenskap, föräldraskap och barnomsorg är organiserat. Samhällets genusstruktur påverkar självklart den enskilda människan, och på den *individuella nivån* påverkar det personliga könet hur den enskilda människan kan forma sitt liv och sin personliga identitet i ett ständigt samspel med samhällets genusordning. (Gannerud, 2000, Odenbring, 2014)

I föreliggande studie har jag på symbolisk nivå valt att använda mig av begreppen ”kvinnlig” och ”manlig”, respektive ”flickaktig”/”tjejig” och ”pojaktig”/”killig” när jag syftar på genusrelaterade normer och föreställningar.

Performativt genus

Performativt genus innebär att människor beter sig på ett föreskrivet sätt, vilket avslöjar deras personliga könstillhörighet. Personen kan till det yttre vara till synes genusneutral, men utseendet skapar alltid förväntningar om vissa beteendemönster, vilka bygger på konventionella föreställningar. (Nikolajeva, 2000, 1998/2004). Svaleryd (2003) skriver om

uttalade och outtalade subtila signaler, som alla barn är mottagliga för. De möter hela tiden olika normer, förväntningar, regler och villkor i sin omgivning, och dessa socialt konstruerade signaler påverkar hur de uppfattar och inrättar sig i sitt eget kön, som antingen pojke eller flicka. Davies (2003) menar att positioneringen inte bara är en begreppsmässig process, utan även en fysisk process, där kläder och frisyr är den tydligaste formen av kroppslig erfarenhet, vilken skiljer manligt och kvinnligt åt. För förskolebarn är detaljer på kläderna viktigt för att signalera sitt kön. ”Alltså, en persons kön *skrivs in* i kroppen genom de aktiviteter som hänger ihop med vilket kön som personen har *tilldelats* /-/.” (Davies, sid 33, 2003). De kläder och accessoarer som barn har på sig är med och formar deras sociala kön, och påverkar även de möjligheter och begränsningar som skapas för hur barnens personligheter utvecklas (Davies, 2003; Grette i Andersson & Druker, 2008). Davies (2003) skriver också om hur barn förstår sig själv som pojke eller flicka genom att lära sig vilka känslor som är relevanta i manliga respektive kvinnliga subjektspositioner. Barn har lättare för att genusbestämma kvinnliga verksamhetsområden, vilket stämmer överens med att det är lättare som kvinna att göra traditionellt manliga sysslor, medan det är mindre accepterat i omvänt scenario. Det typiskt kvinnliga blir typiskt kvinnligt, för att män inte anses kunna göra dessa sysslor. Pojkar tenderar att hålla fast vid traditionella könsmonster, medan flickor tenderar att hålla gränserna flytande (Öhrn, 2002). Kåreland och Lindh-Munther (i Kåreland, 2005) har tittat på olika forskningsresultat, vilka alla beskriver ett liknande mönster när det gäller flickors och pojkars handlingsmönster i förskolan. Det är flickorna som oftast bryter mot traditionella könsmonster, medan det för pojkarna är viktigare att den manliga normen måste hävdas. Det är viktigare för pojkar att handla ”pojaktigt”, för att visa att de är pojkar och inte flickor, än vad det är för flickor att handla ”flickaktigt”. Kåreland och Lindh-Munther (i Kåreland, 2005) skriver om resultatet av olika svenska studier, vilka tittat på hur medvetna barn är om kön och om vad det innebär att vara pojke eller flicka. Dessa studier visar att barn redan vid två års ålder är könsmässigt medvetna. Detta innebär att de är medvetna om kön som kategori, att det finns människor som är pojkar och människor som är flickor. Barn är redan i femårsåldern medvetna om den rådande genusordningen, och de förväntningar och normer som gäller för flickor och pojkar, och som styr deras lek och val av aktiviteter.

Nedan följer en sammanfattning över vad tidigare forskning säger om dessa genusattribut och förväntade beteendemönster:

Hirdman (2001) nämner det vara starkt i handling och tanke, som ett grundläggande stereotyp ”manligt” särdrag. Öhrn (2002) hänvisar till en studie, som visar att pojkar i högre grad avgränsar sig gentemot flickorna, och i högre grad kritiserar och kommenterar andra elever. Generellt försöker pojkar i högre grad än flickor kontrollera andras beteende (Öhrn, 2002). Pojkar dominerar talutrymme och verksamhet. Pojkar beskrivs som modiga, mer dominanta, mer högljudda och busiga. Kåreland (2005) drar slutsatsen att det ger, både för flickor och pojkar, mer status och dessutom är det roligare, att vara pojke. Därmed råder det redan i förskolan ett genuskontrakt, där pojkarna har och ges mer makt än flickorna. Flickor beskrivs som pojkarnas motsats, det vill säga stillsamma och tysta, flitiga, duktiga, omvårdande och ansvarsfulla. Det finns i förskolan en högre acceptans för att pojkar normalt är mer högljudda och aggressiva, till skillnad från en flicka med samma beteende, som ses som avvikande.

När pojkar leker är de ofta hjältar av olika slag, de bygger och konstruerar och deltar i olika former av sport och maktkamper. De jämför sig med varandra och rangordnar varandra efter egenskaper och prestationer. När pojkar leker att de är män, löser de ofta konflikter i leken på ett kraftfullt och ibland våldsamt sätt. Pojkar ges större frihet och handlingsutrymme. Flickor däremot leker prinsessa, mamma barn, de utför eleganta danser. Deras relationer präglas av omsorg och i hur bra man för leken vidare och kan komma överens i leken. Flickors lek har mer estetiska inslag och de använder även mer ord som beskriver detta, som hur stenen glittrar i solen. (Kåreland och Lindh-Munther i Kåreland, 2005)

Enligt Johansson (2008) ses exempelvis att kompromissa och att avstå från sina rättigheter som synliga sätt att vara "flicka", liksom att visa ömsinhet och beskyddande beröring, samt att fokusera på att bevara leken och lekens meningsinnehåll och istället kompromissa om utrymme eller om leksaker. Medan exempelvis att erövra och driva sina egna rättigheter ses som sätt att vara "pojke", liksom strategin att använda sig av kroppsliga maktuttryck om underförstått våld och hot (exempelvis). Både pojkar och flickor kan avstå från att driva sina rättigheter, med Johansson (2008) ser ett mönster, där det främst är flickorna som använder sig av denna strategi. När det gäller omsorg, så ser Johansson (2008) vissa mönster i det att vara "flicka" innebär att ge omsorg, medan det att vara "pojke" innebär att ta emot omsorg. Samtidigt visar Johansson (2008) på att genusmönster ibland underordnar sig andra maktpositioneringar, som bland annat ålder och vem som hade någonting först. En omsorgsroll är en viktig och inflytelserik position, men samtidigt är det en typisk flickroll, kanske för att förskolans omsorgsideal uppmuntrar detta agerande hos flickor (Odenbring, 2014). Omsorgsutövandet kan även ses som en maktfaktor, där den som ger omsorg även har mycket att säga till om och därmed ett starkt inflytande (Öhrn, 2002). Att utöva omsorg ses som en traditionellt kvinnlig egenskap, medan att vara atletisk ses som traditionellt manlig egenskap (Öhrn, 2002). Österlund (i Andersson & Druker, 2008) skriver om samtidens förväntningar på "flickan" är att hon skall vara stark och handlingskraftig och lösa situationer med hjälp av sin fantasi och kreativitet. Hon uppvisar flickmakt, det vill säga en flicka som vänligt men bestämt utövar kontroll över andra (pojkar) och som behärskar situationen.

Fagrell (2000) har undersökt hur barn (ca 7-8 år gamla) konstruerar den idealtypiska "mannen" och "kvinnan". I dessa barns konstruktion av genus tittade barnen inte i första hand på om personerna var unga, tuffa, fula eller sportiga, utan deras idealtyp av både "mannen" och "kvinnan" präglades mer av prydlighet, skötsamhet och ordning och reda. Den kvinnliga idealtypen präglades av genusattribut som smink, smycken och kläder, hon beskrevs som snäll, medan den manliga präglades av hår, muskler och skägg och beskrevs av barnen som bråkig. Framför allt är det flickorna som lyfter fram "pojkarnas" bråkighet. Det mest genusladdade attributet var emellertid inte de olika anatomiska skillnaderna, utan detta utgjordes av håret, om det var långt eller kort. När barnen fick koppla aktiviteter som den idealtypiske mannen och kvinnan kunde ägna sig åt, så kopplade de i högre grad omsorg och arbete i hemmet till "kvinnan" och lönearbete utanför hemmet med "mannen". Fagrell (2000) har i sina studier funnit att flickor har en benägenhet att uppfatta sig själva som sämre än pojkarna inom flera olika områden, på samma sätt som värderar sina egna aktiviteter som mindre betydelsefulla än pojkarnas.

Genus i barnlitteratur

Bilderbokens syfte är att berätta en historia med hjälp av kombination av och ett nära samspel mellan text och bild. Bilderböcker är oftast mer handlingsorienterade än personorienterade (Boglund & Nordenstam, 2010). Ovana och naiva läsare identifierar sig oftast med huvudpersonens subjektsposition, medan en erfaren läsare kan befria sig från huvudpersonens perspektiv och upplevelse, och se att det finns olika perspektiv (Nikolajeva, 1998/2004).

Olika detaljer i bilderbokens text och bild förmedlar olika aspekter, när det gäller de litterära personerna performativa genus, vilka kan ses som stereotyp ”kvinnliga” eller ”manliga”. Dessa kan utgöras av exempelvis beskrivningar, antingen i text eller bild, av utseende, agerande. Det är även intressant att titta på de verb som används i förhållande till de olika personerna.

I barnlitteratur skildas ofta män och pojkar som starka, våldsamma, känsloladdade, aggressiva, tävlande, skyddande, självständiga, aktiva, rationella. Kvinnor och flickor skildras som vackra, aggressionshämmande, emotionella, lydiga, självuppgivande, omsorgsfulla, beroende, passiva. (Nikolajeva, 1998/2004).

Hjältesagan är en ”maskulin” genre (Nikolajeva, 1998/2004). En ”typisk pojke” är aktiv, gör uppror, rymmer och visar prov på självständighet, oberoende och tillit till den egna förmågan. De vuxna i berättelsen befinner sig ofta i bakgrunden, och ”pojken” har en stor aktionsradie. ”Pojken” etablerar sin manliga identitet genom att vara annorlunda och genom att betona det som är olikhet för kvinnliga. En ”typisk flicka” är mer passiv, anpassar sig och behöver tröstas och de är mer ängsliga. Det finns ofta en nära kontakt med en vuxen i berättelsen. ”Flickan” visar inget behov av att revoltera, rör sig inom ett begränsat område fysiskt, är relationsinriktad och hon präglas av vänlig mjukhet, intimitet och nära relationer. (Kåreland och Lindh-Munther i Kåreland, 2005)

De verb som beskriver en ”typisk pojke” är fyllda av fart (*springer, rusar*), och de aktiviteter en ”pojke” engagerar sig i handlar om att undersöka och upptäcka. ”Flickans” aktiviteter beskrivs sällan med rörelseverb, över huvud taget så engagerar sig inte ”flickan” i så mycket motorisk rörlighet. (Kåreland och Lindh-Munther i Kåreland, 2005)

När det gäller det språkbruk som används för att förmedla bilden av ”flickan”, så är det mer samarbetsinriktat. ”Flickan” är involverad i konversation, där hon lyssnar in andra och visar respekt inför samtalspartnern. ”Pojken” har ett mer konkurrensinriktat språkbruk och är mer inriktat på information av olika slag. Dessutom använder ”pojken” ett mer utmanande språkbruk, vilket ofta innefattar skämt och förolämpningar. En ”pojke” blir dessutom i högre grad tilltalad med korta kommandon. (Kåreland och Lindh-Munther i Kåreland, 2005)

När det gäller illustrationer av pojkar och flickor, så förmedlas ofta bilden av ”pojken” i skarpa bilder med klara, starka färger, medan bilden av ”flickan” förmedlas i milda pastellfärger, ofta med mindre skarpa konturer och därmed mindre framträdande i bilden. (Kåreland och Lindh-Munther i Kåreland, 2005)

När det gäller själva berättelsen, så handlar boken med en ”pojke” som huvudperson ofta om ett självpåtaget uppdrag, där den olydige ”pojken” själv tar kontroll över sin tillvaro, och återvänder hem som en hjälte. Berättelsen om en ”flicka” handlar ofta om ett tilldelat uppdrag, och om ett beroende av sin omgivning. ”Flickan” vill vara till lags och rör sig inom en intimitetssfär, och hon styrs av de relationer som finns där, och beskrivs som ängslig, rädd och med skamkänslor. (Kåreland och Lindh-Munther i Kåreland, 2005)

Personer som i bilderboken skildras som djur, och därför inte är klart könsbestämda, uppfattas i högre grad som manliga eftersom manligheten är normen i vårt samhälle (Kåreland, 2005). Om personen däremot är en kvinna, så avviker detta från normen och måste därför markeras på olika sätt, exempelvis med en rosett eller med ögonfransar. Barn som i böcker möter personer med ett avvikande beteende, när det gäller rådande könsmonster, så reagerar de och blir osäkra på om personen ifråga är en flicka eller pojke. Mest tveksamma blir pojkarna, eftersom de identifierar sig med manligheten i personens beskrivning. Det ”manliga” måste hävdas och särskilja sig, och därför måste det tydligt skilja sig från den kvinnliga. Flickors genusöverskridande är mer accepterat och därför måste inte kvinnligheten hävdas på samma sätt (Kåreland och Lindh-Munther i Kåreland, 2005).

Begreppet *hen*

I Nationalencyklopedin definieras pronomenet *hen* som *hen*, könsneutralt personligt pronomen i stället för *hon* och *han*. *Hen* används oftast i meningar där konstruktioner med *han/hon* eller *denne/denna* blir otympliga eller missvisande: ”Om en anställd vill extraknäckas ska *hen* ha tillstånd från VD.” *Hen* kan också användas konsekvent som ersättning för *hon* och *han*, oftast för att förfäktas åsikten att könsbenämning är ovidkommande, eller av personer som inte vill definiera sig enligt konventionella könsnormer. Sedan 2013 har ordet *hen* fått allt större genomslag i allmänt språkbruk, särskilt i personligt hållna texter i medierna. (<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/hen>)

Genusforskning ser syftet med att använda begreppet *hen*, som en möjlighet att se våra medmänniskor som personer istället för kön. Det finns ingen forskning över huruvida förekomsten och användning av ett könsneutralt pronomen påverkar ett samhälle till att bli mer jämställt. (Helldén, 2014). Det finns ingen säker källa till ordets ursprung, men en teori är att ordet influerats av finskans könsneutrala *hän*, vilket försvenskats till *hen*. Själva ordet fanns i skrift redan på 1960-talet, men det finns muntliga vittnesmål, att det användes redan på 1950-talet. Idén att använda *hen* som ett pronomen förkastades då, med motiveringen att det skulle bli för krångligt att ändra de svenska språkreglerna. Sedan diskuterades inte pronomenet *hen* i någon större utsträckning, förrän OLIKA förlag AB gav ut barnboken *Kivi och Monsterhund* (Lundqvist & Johansson, 2013), och i samband med detta, i samarbete med genusintresserade språkforskaren Karin Milles, publicerade en debattartikel där de förklarar deras val av pronomen. Då följde en intensiv debatt, både i sociala medier och i könspolitiska diskussioner, och sedan år 2012 har användandet av *hen* ökat kraftigt, speciellt bland studenter och journalister, samt vänsterkantens politiker. (Milles, 2013)

Sträng och Persson (2003) menar att genom att använda sig av ordet *hen* i en bilderbok för barn, så presenterar författaren, och i förlängningen läsaren, för barnet ett nytt ord och

använder begreppet i ett sammanhang och inom en språklig ram, som är välkänt för barnet. Därmed är begreppet hen på sätt och vis förtolkat för barnet, samtidigt som det lämnar ett visst tolkningsutrymme till barnet.

Bokläsning ur ett sociokulturellt perspektiv

Enligt Säljö (2014) ses lärande och utveckling som en socialisation in i en värld av mänskliga kulturella handlingar och samspelsmönster, vilka existerar i och genom kommunikation, och som därför skiljer sig åt beroende på förutsättningar i samhälle och livsmiljö. Lärande och mänskligt tänkande utgår från samspelet mellan kollektiv och individ, och hur dessa individer och grupper tillägnar sig och använder sig av de fysiska och kognitiva resurser som finns i omgivningen. Den kollektiva kunskapen blir en del av och utvecklas i individen och tvärtom (Säljö, 2014), och därför blir det i denna studie intressant att titta på hur individen respektive gruppen tillägnar sig och använder sig av olika begrepp runt barnens uppfattning av det genus, speciellt i samspelet mellan individ och grupp. Barn möter oftast litteracitet genom den skrivna berättelsen, men de allra flesta har en mängd litterära upplevelser långt tidigare. Exempelvis så skapar barn en berättelse i leken, genom att kontinuerligt berätta om och kommentera det de gör. Att skapa litterär mening innebär att kunna röra sig genom och följa den röda tråden i en berättelse, och detta kräver en berättare och en lyssnare. Lyssnaren måste kunna binda ihop de olika delarna i berättelsen, och skapa innehåll till mellanrummen i berättelsen.

När man tittar på barns meningsskapande och tolkande av litteratur, så är det viktigt att titta på olika delar av litteracitet. Damber m fl. (2013) skriver om litteraturläsning i förskolan och hänvisar till Freebody och Luke (2003, i Damber m fl., 2013) som menar att barns utveckling av litteracitet kan ses ur fyra olika aspekter. Man kan se barnet som avkodare, barnet som meningsskapare, barnet som textdeltagare och barnet som kritisk läsare. Alla dessa olika delar samspelar och utvecklas parallellt. I föreliggande studie fokuserar jag på de två första delarna; barnet som avkodare och barnet som meningsskapare.

Situerat lärande

Ur ett sociokulturellt perspektiv ses mänskligt tänkande som delar av, som integrerat i och som bidragande till så kallade sociokulturella praktiker, med antagandet att människor handlar inom ramen för sitt praktiska och kulturella sammanhang och i direkt eller indirekt samspel med andra inom detta sammanhang. Säljö (2014) uttrycker detta som att människans tänkande och handlande är situerat i sociala kontexter. Utifrån de olika sociala och kulturella mönster som finns i ens omgivning, så uppfattar människan världen och sitt handlande i den på olika sätt. Människan återskapar dessa sätt att tänka, tala och handla och gör dem till sina egna. I varje social kontext, så blir individens tänkande och språk situerat, eftersom man hela tiden omförhandlar begrepp och dess betydelse för att i varje situation komma överens om en gemensam förståelse av begreppet. I varje ny situation och konstellation, så får samma ord en lite annorlunda innebörd beroende på de människor som ingår i det sociala samspelet. (Vygotskij, 2001) Barnens egna uppfattningar om genus, liksom deras användande av språket är aktiva i skapandet av det som vi uppfattar som verkligheten, det vill säga de uppfattningar om genus som finns i vårt samhälle. När vi läser böcker måste vi vara införstådda med den diskurs, som finns runt den aktuella boken. Själva orden och berättelsen lever inte av sig

själva i ett litterärt vacuum, utan som läsare så är man beroende av att man är förtrogen med viss bakgrundskunskap och det sammanhang, i vilket berättelsen och dess budskap är producerat (Säljö, 2014). Exempelvis så är slutknorren i *Kivi och Monsterhund* den att Kivi inser att det kanske är ganska jobbigt att ha en Monsterhund, så hen önskar sig istället en orangutang. Om man som läsare skall kunna ta till sig detta skämt, så gäller det att ha en bakgrundskunskap och en kontextuell föreställning om att orangutanger beter sig inte bättre än en Monsterhund, och skulle alldeles säkert vara ett ännu besvärligare alternativ som husdjur.

Vi blir inte bara påverkade av kontexten, utan vi är en del av kontexten, våra handlingar och vårt tänkande både påverkar och påverkas av kontexten. ”*Det finns inte först en kontext och sedan en handling, utan våra handlingar ingår i, skapar och återskapar kontexter.*” (Säljö, 2014, sid 135). Säljö (2014) menar att vi kan skilja mellan fyra olika typer av kontexter, vilka existerar på olika nivåer, men som i praktiken oftast inte går att separera. Han talar om en fysisk kontext; den miljö och verksamhet inom vilken en handling utförs; en kognitiv eller mental kontext; att individen har den mentala förmågan att lösa ett problem; en kommunikativ kontext; att kommunikationen anpassas till den situation som den ingår i; en historisk kontext; olika situationer som av tradition och över tid fått ett speciellt slags miljö för kommunikation och handling. I intervjuerna och samtalen med barnen är det viktigt att komma ihåg att jag aldrig kan få en språkligt helt uttömmande beskrivning av ett objekt eller händelse. Vi beskriver alltid ett föremål eller en händelse på ett sätt som är intressant för oss själva och intressant i just den situation och det verksamhetssystem vi befinner oss i just för tillfället (Säljö, 2014). Det innebär att barnens språkliga beskrivningar av boken vi läser kan se helt annorlunda ut tillsammans med en annan läsare, i en annan samtalssituation, med andra medsamtalare.

Mediering

Ur ett sociokulturellt perspektiv utgår man från att människan hela tiden lär sig, på gott och ont, och frågan är inte om vi lär oss, utan vad vi lär oss av de erfarenheter vi gör i den sociala kontext i vilken vi ingår. Skapandet och återskapandet av kunskap ses som resultatet av mänsklig aktivitet. Kunskap finns inte hos föremålen eller händelserna i sig, utan i våra beskrivningar och tolkningar av dessa föremål och upplevelser i gemensamma och kollektiva mänskliga verksamheter. Kunskapen finns alltså i våra diskurser om dessa föremål och händelser. Vi föds in i ett samspel, och vi utvecklas och lär oss inom ramen för detta samspel, och detta samspel förklarar, eller med ett sociokulturellt begrepp, *medierar* omvärlden för oss. De tolkningar och tankemönster som omgivningen befinner sig i och använder sig av utgör ramen för individens lärande och utveckling. Det är genom att använda språket, som vi kan dela våra erfarenheter och på så sätt skapa ett kollektivt lärande. Kommunikation och språk är här helt centralt. Språket utgör länken mellan barnet och omgivningen och är förutsättning för att lärande och samspel i samspel skall kunna ske. De språkliga uttrycken som barnet har erfarenhet av genom sitt samspel med omgivningen utgör människans intellektuella redskap och det är med och genom dessa som barnet tänker. (Säljö, 2014) De begrepp som barnen använder sig av, liksom de rådande föreställningar om genus och olika genusattribut som

finns i samhället, är deras medierande redskap vilka kan möjliggöra eller begränsa barnet i sin uppfattning av genus.

Det är det talade språket, den direkta kommunikationen mellan människor som är språkets naturliga och ursprungliga form. Alla andra former av kommunikation är komplement till det talade språket. Kommunikation med hjälp av en text sker under andra kommunikativa villkor än vad det talade språket gör. Vid interaktion ansikte mot ansikte finns betoningar och kroppsspråk och den kontext man befinner sig i för tillfället, som hjälpmedel för att tolka det den andre säger. I en text finns bara texten. Därför måste budskapet tydligt framgå av texten, och det måste vara autonomt, det vill säga vara inbyggt i själva texten. Läsaren måste socialiseras till en textläsning och att se och förstå textens betydelseram (en kognitiv socialisation), för att kunna se och tolka en texts budskap (Säljö, 2014). Barn måste kunna distansera sig från sig själv och se och tolka andras intentioner, för att kunna följa och förstå en berättelses handling. De skapar sammanhang av sina egna erfarenheter och av de berättelser de läser/blr lästa, för att skapa förståelse och mening, och därmed är de aktiva i sitt litterära meningsskapande. Detta meningsskapande fungerar även åt motsatt håll; att barn använder sin upplevelse av berättelsen för att skapa mening och bättre förstå händelser i sitt eget liv, exempelvis sociala relationer (Martinez m fl, 2003; Sundmark, 2014).

Språket och tänkande

Människans språk, sätt att resonera och förstå omvärlden skapas i det sociala samspelet med omvärlden. Vygotskij (2001) menar att språket är tänkandets verktyg, och språket tillsammans med barnens erfarenheter i sin omgivning är centralt för tänkandets utveckling. Endast genom att vara delaktig i en social kontext och kommunicera i den kan utveckling av språk och begreppsbyggnad ske. Tanken består inte av enskilda ord, som det talade språket gör, och det behöver inte sammanfalla med det språkliga uttrycket, utan kan med barnets inre språk uttryckas med hjälp av ett enda ord eller begrepp. Processen från tanke till ord går via innebörden, och tanken förmedlas genom orden. Genom att kommunicera med andra människor kan barnet förmedla sina tankar, och därmed också utveckla och förändra tänkandets strukturer. Vygotskij menade att språket på en och samma gång är ett kollektivt, interaktivt och individuellt redskap, och därför fungerar det som en länk mellan kultur, interaktion och individens tänkande. Att lära sig att kommunicera är att bli en sociokulturell varelse (Säljö, 2014; Vygotskij, 2001). Ett grundantagande utifrån sociokulturellt perspektiv är att vi aldrig kan få en exakt vetskap om människans tänkande eller begreppsförståelse. Det är endast hur dessa tankar och begreppsförståelse tar sig uttryck via språket och våra handlingar, som vi kan studera och erhålla kunskap om. Ett sociokulturellt perspektiv förutsätter att lärande och utveckling sker i det sociala samspelet, och det är i interaktiva aktiviteter som lek, dialoger och samtal, som barnen kan omsätta och abstrahera det skrivna språket, och göra det till sitt eget genom sin egen erfarenhet, i en annan kontext än den litterära (Säljö, 2014; Damber m fl., 2013). Begreppet litteracitet innefattar förutom läsande och skrivande även multimodala former av kommunikation, som bilder, tecken och symboler. Det är i vardagslivet och i de aktiviteter som människorna är delaktiga i, tillsammans med andra, som litteracitet skapas (Kress, 1997). Grunden i litteracitet är språket och litteracitet handlar om att tolka ett budskap, oavsett vilken form det har. I bilderboken handlar litteracitet

om text och illustrationer. Läsaren hjälper, med hjälp av sin röst, barnet att integrera textens och illustrationernas information, och påverkar på så sätt barnets förståelse för handling och budskap. Genom att ställa öppna frågor om hur barnen tänker och tolkar texten, så kan den vuxna hjälpa barnet att utveckla ett mer tolkande tankesätt. (Martinez m fl., 2003).

Boksamtal

Föreliggande studie utgår från Chambers (2014) och även Dambers m fl. (2013) studier om boksamtal som redskap att leda barnen mot ökad förståelse och tolkning av litteraturläsning. När det gäller boksamtal är det viktigt att veta vad som är syftet med samtalet, på vilket sätt frågornas formulering eventuellt kan påverka svaret. Det är även viktigt att ställa öppna, eller autentiska frågor och att utnyttja pauserna och ge barnen tid att reflektera innan de svarar (Dambers m fl., 2013; Kullberg, 2014). Dambers m fl. (2013) skiljer på lärarens funktion som samtalsledare och som samtalsdeltagare. Samtalsledaren tar ett steg tillbaka och låter barnen utveckla boksamtalen, ställer öppna intresserade frågor om barnens upplevelser och personliga tolkning av texten, samt leder samtalet tillbaka till att handla om boken om barnen börjar prata om annat. Att fungera som samtalsdeltagare kan vara mer effektivt om barnen är ovana vid att prata om texter och att formulera sina tankar och åsikter i ett boksamtalssammanhang, eftersom läraren då deltar i samtalet på lika villkor och själv uttrycker sina tankar och upplevelser av bokens innehåll och text. Dambers m fl. (2013) erfarenhet är att risken att barnen påverkas av lärarens tolkning och åsikter är relativt liten, och att barnen oftast inte har några problem med att framföra sina egna tankar och tolkningar, utan istället välkomnar olika uppfattningar och tolkningar. I föreliggande studie fungerar forskaren som samtalsdeltagare.

Chambers (2014) menar att barnens förståelse för vad en boktext handlar om uppstår genom att man tillsammans diskuterar olika frågetecken runt innehållet och olika eventuella lösningar. Här kan man som samtalsdeltagare även få en förståelse för vad innehållet har för betydelse och innebörd för de barn som deltar vid just detta tillfälle. Vid varje nytt boksamtal skapas nytt innehåll, nya sammanhang och innebörd för dem som deltar i samtalet. I denna process är det viktigt att barnen upplever att deras tankar och tolkningar tas på allvar, att de är värda att berättas. Det är också viktigt att läraren har tillgång till en mängd olika frågor och funderingar, vilka för samtalet vidare. Här har Chambers (2014) i sitt arbete med boksamtal kommit fram till det engelska uttrycket Tell me!, som i den svenska översättningen fått den lite annorlunda riktningen ”Jag undrar...”. Det viktiga är att undvika Varför-frågor, eftersom de kan upplevas som kravfyllda, och att fokusera på samtalsledarens genuina intresse att höra barnens upplevelser och tolkningar.

Chambers (2014) diskuterar vikten av att vi uttrycker oss med hjälp av språket för att ta del av våra egna tankar och tankeprocesser. Ibland vet vi inte att vi vet, eller vad vi vet, förrän vi har sagt det högt och provat vårt resonemang för oss själva eller i samtal med andra. En boks innebörd kanske man inte förstår med en gång, utan man måste upptäckas, diskuteras fram och skapas, både genom egna funderingar och i kommunikation med andra, där man ofta diskuterar helt andra detaljer i boken än just innebörd. För att nå insiktsfulla tolkningar och utveckla vår förmåga till förståelse, så måste vi tänka över hur vi vet det vi vet. Vi måste upptäcka vad det var som fick oss att tänka, lägga märke till, känna och resonera som vi gjorde. I denna process är frågan ”Hur vet du det?” ett bra verktyg. (Chambers, 2014)

Metod

Metodavsnittet inleds med en beskrivning av studiens metodologiska ställningsantaganden undersökningsmetoder, samt angreppssätt för hantering och bearbetning av information angående uppsatsens problemområde och undersökningsmetod. Därefter följer en beskrivning av hur studiens empiriska data genererats, samt urvalsmetod. Avsnittet avslutas med en diskussion angående resultatets validitet och reliabilitet. Utformningen av metoden är viktig för att finna svar på de forskningsfrågor som formuleras, vid insamlandet av information och för att erhålla ett trovärdigt och användbart resultat. Varje stycke är organiserat så att jag först presenterar alternativa ansatser, för att sedan beskriva den ansats jag valt för denna studie.

Studiens metodologiska förhållningssätt

Ontologisk utgångspunkt i studien är utifrån ett sociokulturellt perspektiv, där världen konstitueras i olika mänskliga praktiker, och synen på kunskap och lärande utgår från kommunikation och interaktion mellan människor i sociala kontexter. Genom begreppsliga termer och kommunikativa processer blir individen delaktig i de kunskaper och färdigheter som existerar i världen runt omkring.

Studiens epistemologiska utgångspunkt är empirisk, där forskaren går ut i världen och tar reda på kunskap om denna. Studien syftar till att ta reda på mer om den observerbara verkligheten, och vilka faktorer som påverkar olika skeenden.

Studiens bas vilar på teorier om barnlitteratur, samt genuskonstruktion enligt poststrukturell teori, samt en etnografisk studie, vars resultat syftar till att ge svar på studiens frågeställning. Studien utgår från tidigare forskning och sociokulturell teori, vilka ser barnet som aktör och medskapare av sin omvärld, samt tolkande meningsskapare i ett socialt samspel. Studien avser att ta reda på hur barn uttrycker sin förståelse och tolkning av litterära personer, vilka omnämns som *hen* i barnlitteratur.

Uppsatsen kommer till viss del att bygga på forskarens tolkning av de relevanta teorier som presenteras, liksom av resultatet av den etnografiska studien. Samtliga tolkningar kommer att göras med utgångspunkt i insamlad data, och författarens förförståelse och eventuella förutfattade meningar kommer sannolikt ha viss inverkan på resultatet. Författaren går in i forskningsprocessen med en medvetenhet om sin egen förförståelse, kunskap och verklighet, med syftet att ta reda på mer om något som finns bakom det omedelbart observerbara, och för att tolka och förstå forskningsproblemet i relation till hur människorna uppfattar och ger innehåll till problemet.

Teori och empiri

För att ta reda på kunskap om samhället eller om mänskligt beteende finns huvudsakligen tre olika sätt att använda sig av. Det är deduktion, eller bevisandets väg; induktion, upptäckens väg; och abduction, en kombination av de båda första vägarna. (Patel och Davidsson, 1991/2011)

Deduktion innebär att forskaren utifrån en färdig teori formulerar en hypotes, vilken sedan skall prövas mot verklighetens empiri. Genom att variera olika orsaksfaktorer, så undersöker

man samband och effekt, och genom logisk slutledning kommer man fram till ett resultat. (Patel & Davidsson, 1991/2011; Kullberg, 2014)

Induktion innebär att forskaren förhåller sig till datainsamling via observationer av verkligheten, för att sedan hitta regelbundenheter och mönster och dra generella teoretiska slutsatser, som kan ligga till grund för att formulera en ny teori. Väljer man att använda ett induktivt tillvägagångssätt, så är utgångspunkten empirin, och detta tillvägagångssätt är ett vanligt val vid explorativa studier och fallstudier. (Patel & Davidsson, 1991/2011; Kullberg, 2014)

Ett tredje alternativ är abduktion, vilken är en kombination av deduktion och induktion, där man som forskare utgår från ett enskilt fall och formulerar ett hypotetiskt mönster, vilket man därefter prövar, genom att använda empiri och titta på sannolika samband, utesluta och komplettera allt eftersom i studien och dra slutsatser. (Patel & Davidsson, 1991/2011)

Studiens angreppssätt

Eftersom detta är en etnografisk fallstudie används i föreliggande studie ett induktivt tillvägagångssätt, där forskaren upptäcker och vill ta reda på mer om människors tankar och uppfattningar om olika fenomen i sin omvärld.

Undersökningsansats

Undersökningsansatsen styr datainsamlingen och analysen av insamlad data, och för att säkerställa att insamlad data överensstämmer med undersökningens syfte är det viktigt att välja rätt ansats. Beroende på forskarens tidigare kunskap om problemområdet, samt när i undersökningsprocessen den skall användas, så kan man utgå från olika ansatser. (Patel & Davidsson, 1991/2011)

En explorativ ansats används för att utforska eller definiera ett undersökningsproblem, och används då forskaren har liten eller ingen tidigare kunskap om ett ämne eller fenomen, genom att forskaren med hjälp av flera olika tekniker inhämtar så mycket kunskap om möjligt om ett fenomen. (Kullberg, 2004; Patel & Davidsson, 1991/2011)

En deskriptiv ansats används för att få kunskap om ett sedan tidigare känt fenomen och dess egenskaper. Genom att använda sig av en fallstudie kan forskaren samla in data, för att detaljerat beskriva verkligheten lite mer exakt, för att se samband och få ny förståelse för olika samband och aspekter. (Patel & Davidsson, 1991/2011)

En kausal ansats används då forskaren är mer intresserad av att hitta samband mellan orsak och verkan, och få en förståelse för varför olika fenomen inträffar. (Kullberg, 2004; Patel & Davidsson, 1991/2011)

En kontextuell ansats används för att studera resultatet i ett större sammanhang, utifrån den kontext i vilken studien genomförs, och för att utläsa mönster mellan dessa helheter och delar. Som forskare ser man helheten som mer än summan av delarna. (Kullberg, 2004)

Studiens undersökningsansats

Föreliggande studie använder en etnografisk studie och använder därmed en explorativ ansats och en kontextuell ansats. Som forskare riktar man in sig på både delar och helheten, och tolkar resultatet utifrån den kontext som studien genomförs, genom att utläsa mönster mellan dess helhet och delar. (Kullberg, 2004)

Metod och design

Kvalitativ metod fokuserar på process, förståelse och tolkning. Kvalitativ forskning tittar på hur delarna samverkar för att bilda en enhet, med syftet att förstå innebörden av en företeelse eller en upplevelse. Verkligheten ses som subjektiv, och man har som avsikt att tolka den snarare än att mäta den. (Patel & Davidsson, 1991/2011)

Kvantitativ metod fokuserar på att mäta en företeelse snarare än att förstå den. Verkligheten ses som en enda objektiv verklighet, och forskaren har som syfte att förklara den genom att samla in stora mängder mätbar data. (Patel & Davidsson, 1991/2011)

Åsberg (2001) menar att ingen metod i sig kan vara kvalitativ eller kvantitativ, utan dessa begrepp avser egenskaper hos olika fenomen. Han menar att dessa fenomen återfinns i de data, som vi samlar in om olika fenomen, och därmed följer att det är endast data som kan vara kvalitativ eller kvantitativ.

Studiens metod och design

I studien använder jag mig av kvalitativa och kvantitativa data i en etnografisk fältstudie som undersökningsmetod. Jag kommer att genomföra en komprimerad form av fältstudie med deltagande observation på en förskola i Göteborgsområdet. Förskolan har en barngrupp på 19 barn mellan 3.2 och 6.1 år. I fältstudien är de två forskningsfrågorna utgångspunkt med dess batteri av frågor i det inledande arbetet med att läsa högt den valda barnboken *Kivi och Monsterhund* (Lundqvist & Johansson, 2013). Jag vill inledningsvis läsa boken för varje barn, ett barn i taget, för att på så sätt få tillgång till varje barns första möte (i alla fall i denna studie) och eventuell reaktion på ordet i *hen* i bokens litterära kontext.

Studiens första forskningsfråga omfattar barnens sätt att relatera och kommunicera runt huvudpersonen. I samtalen runt boken strävar studien efter att utgå från följande forskningsfrågor. Hur förhåller sig barnen till den litterära personens genus? Förekommer det någon variation som kan relateras till barnens ålder och personliga kön? På vilka olika sätt relaterar barnen till begreppet *hen*? Hur samtalar barnen kring huvudpersonen? Använder de sig av pronomina eller av huvudpersonens egennamn? Vad kan barnens sociala interaktion betyda för deras uppfattning av den litterära personens genus?

Studiens andra forskningsfråga siktar på att ta reda på vilka signifikanta genusattribut i bokens text och/eller bild, eller andra processer i sin sociala kontext, som barnen använder sig av i sin tolkning av huvudpersonens genus. Vad är det i text, bild och handling som barnen upplever som viktigt i deras uppfattning av huvudpersonen? På vilket sätt medverkar dessa genusattribut när det gäller barnens möjligheter att bestämma genus hos huvudpersonen? På vilket sätt förändras dessa uppfattningar allt eftersom våra boksamtal och intervjuer fortskrider?

I läsningen och i samtalen runt boken utgår studien från Aidan Chambers (2014) studier om hur man kan använda sig av boksamtal, för att utveckla barnens litteracitet, där han betonar vikten av att lyssna på vad barnen har att berätta, och sedan uttrycka sina egna tankar och upplevelse, så att barnen får en upplevelse av att man deltar på samma villkor. Tankar och förståelse sker i en kommunikation där alla deltar och utbyter tankar och åsikter, vilka bidrar till att alla deltagares förståelse och innebörd skapas och omskapas.

Chambers (2014) har utarbetat fyra grundfrågor i arbetet med boksamtal:

- Jag undrar om det var något speciellt du gillade i boken?
- Jag undrar om det var något som du inte gillade?
- Jag undrar om det var något som du inte förstod eller som du tyckte var svårt?
- Jag undrar om du lade märke till några mönster eller kopplingar?

Som samtalsledare måste jag vara väl förberedd och vara väl förtrogen med mina frågor. Alla samtal utvecklas olika och det gäller att följa barnens samtalsriktning. Alla frågor passar inte i alla samtal och sammanhang. Inspirerad av Chambers (2014) har jag utarbetat olika frågor jag kommer ta till min hjälp:

- Vilken av personerna blev du mest intresserad av/tyckte du mest om? Är det någon person du inte tycker om? Hur kommer det sig?
- När du såg utsidan av boken, vad trodde du den skulle handla om? Vad var det som fick dig att tro det?
- När vi nu läst om boken, tycker du mer eller mindre om den nu? Vad är det du tycker mer om? Mindre om?
- Vem i boken skulle du vilja vara?
- Om du skulle berätta om den här boken för en kompis, vad skulle du berätta då?
- När vi har läst och pratat om boken med varandra, var det något av det som de andra barnen sade som du undrar över eller blev förvånad över?

Som samtalsledare är det viktigt att återkoppla till texten hela tiden ("Hur vet du det?") och att med jämna mellanrum sammanfatta det som sägs, återkoppla att man förstått det som barnen uttrycker.

Dessa lässtunder och samtalen runt boken i anslutning till läsningen dokumenteras med hjälp av ljudupptagning, samt i direkt anslutning av forskaren nedskrivna täta beskrivningar. Forskaren observerar och skriver fältanteckningar, när ett samtal eller en reaktion som anses vara relevant för studien uppmärksammas.

Utifrån boksamtalens resultat i kombination med kontinuerliga analyser och reflektioner av detsamma, så återkommer jag kontinuerligt under en studiens gång till förskolan och till boken *Kivi och Monsterhund*. Jag vill läsa boken för barnen i en mindre grupp, och studera hur de då samtalar runt Kivi. Jag kan tänka mig att utifrån de resultat jag får även genomföra djupintervjuer med ett begränsat antal barn. Resultatet och analyserna får styra mig i samspel med mina initiala forskningsfrågor.

I analysen används ett feministiskt poststrukturalistiskt genusperspektiv, för att, med hjälp av dess strukturer och begrepp om genus, som skapat och återskapat av samhällets sociala kontext, analysera studiens resultat och titta på om och på vilket sätt barn tolkar in olika attribut (där bland annat kläder, frisyrier, accessoarer, språk, känslor är viktiga delar) som tillhörande olika sociala kön.

Jag kommer att delta i förskolans verksamhet både som forskare och som lärare. De dagar jag är där enbart som forskare, kommer jag att rikta fokus mot läsning av och samtal runt den valda boken. Under ordinarie arbetstid har jag rollen som lärare, men det hindrar inte att jag både kan observera och initiera samtal, läsning och eventuella kommentarer eller reaktioner, som jag kan använda mig av i studien.

Datainsamling

Vid datainsamling identifierar forskaren olika egenskaper hos fenomenet som skall undersökas, och väljer utefter dessa fenomenets egenskaper studiens tekniska och metodiska utformning.

Etnografisk metod

Med föreliggande studie ämnar jag ta reda på mer om hur barn förstår, tolkar och kommunicerar runt genus, när det gäller personer som omnämns som *hen* i barnlitteratur. När man som forskare vill ta reda på människors handlingar och människors tolkning av fenomen i vardagliga kontexter, så är etnografisk forskning en användbar metod (Hammersley & Atkinson, 2007; Kullberg, 2004). Etnografiska studier har sitt ursprung i antropologins och etnologins metodiska genomförande av fältarbetet och används när man vill studera enstaka fall. Kännetecknande för etnografiska studier är själva deltagandet i den kultur man vill undersöka och används när data är ostrukturerat på så sätt att de inte följer en färdig forskningsmall, samt att de kategorier som används för att tolka resultatet är skapade ur studiens egna dataanalys. Dataanalysen involverar tolkning av betydelser, funktioner och institutionella strukturer och hur dessa påverkar och påverkas i en vidare kontext (Hammersley & Atkinson, 2007).

I en etnografisk fältstudie är det ofta av stor vikt att man studerar ett fenomen under en längre tid. Om man som forskare har brist på tid, så kan man förhålla sig till detta dels genom att noga planera fältstudien, och dels genom att använda sig av antingen en komprimerad eller en selektivt återkommande form av metod (Roos, i Löfdahl m fl., 2014). En *komprimerad* form av fältstudie innebär att man studerar ett fenomen under en kort tidsperiod, men att man använder ett flertal olika metoder för att undersöka och beskriva detta fenomen. En *selektivt återkommande* form innebär att man studerar ett fenomen vid flera olika tillfällen. Vid återkommande tillfällen beskrivs fenomenet så utförligt som möjligt med hjälp av flera olika metoder (Roos, i Löfdahl m fl., 2014).

I föreliggande fältstudie används en komprimerad form av etnografisk metod. Forskaren avser att, med hjälp av deltagande observation, följa lästillfällen samt barns samtal och tankar runt aktuell barnlitteratur under en kortare tidsperiod. Därför kommer forskaren att använda sig av inledningsvis individuella lässtunder och efterföljande boksamtal, och därefter av naturliga

lästillfällen i smågrupper, och vid behov även arrangerade lästillfällen i smågrupper, samt eventuellt efterföljande boksamtal, även dem i smågrupper. De individuella lästunderna och boksamtalen beräknas ta ca två veckor, och de efterföljande lästillfällen och boksamtalen i grupp beräknas ta ytterligare ca två veckor. Det hade varit intressant att studera hur barnen under en längre period och i fler sammanhang än i läsning och samtal runt barnlitteratur i förskolemiljö. Emellertid medför uppsatsens tidsram och yttre krav på utformning en avgränsning av studien.

Forskarens roll

En god etnografisk forskare kännetecknas av tre egenskaper; teorimedvetenhet, metodmedvetenhet och fantasiförmåga. Att förbereda sig noggrant och att automatisera tidigare teori och forskning är viktigt för etnografen. Detta gör det lättare att se det implicita händelseförloppet under studiens gång. Forskaren för en ständig analys av den insamlade empirin och återkommer hela tiden till sitt forskningsfält, för att upptäcka mer och andra saker. Detta innebär att forskaren erkänner sin egen roll som påverkande i forskningsprocessen, problematiserar den och använder den medvetet till vetenskaplig datainsamling och analys. Resultatet i en etnografisk studie är konstruerat genom forskarens observationer, deltagande, tolkningar och kommunikation och samspel med de personer som ingår i studien (Alvesson & Skoldberg, 2008; Hammersley & Atkinson, 2007; Kullberg, 2014).

Kullberg (2014) problematiserar läraren som forskare i sitt eget klassrum och deras olika roller, att vara både den som undervisar och den som undersöker. Hon menar att perspektivet som lärare, att ta reda på och låta sig informeras av eleverna om deras lärande för att förstå och hjälpa dem att utveckla sitt lärande, sammanfaller med den etnografiska forskarens perspektiv, vilket är att ta reda på och låta sig informeras av eleverna, för att förstå deras lärande i klassrummet. Den skillnad som existerar är att läraren har både en teoretisk kunskap och en praktisk kunskap, vilken är kontext- och situationsbunden. Enligt Kullberg (2014) är det även en fördel att läraren som forskare är förtrogen med fältet, och därmed inte behöver lägga tid och energi på att lära känna detta.

Datakällor

Vid datainsamling skiljer man på primärdata och sekundärdata. Skillnaden mellan dessa båda typer av data är att primärdata består av det resultat som forskaren själv samlat inför den egna undersökningen, medan sekundärdata består av tidigare forskares forskningsresultat. Vid insamling av primärdata kan man använda sig av flera olika metoder. Det är syftet med undersökningen, som påverkar forskarens val av metod. Utöver syftet finns det andra aspekter som påverkar datainsamlingen, så som ekonomiska, tidsmässiga och praktiska begränsningar. Med sekundärdata menas tidigare forskningsresultat, vilka har samlats in i ett annat syfte än för den föreliggande studien, och används för att bidra till en bredare referensram och en större förståelse för studiens undersökningsproblem. En fördel med sekundärdata är att den är tids- och resursbesparande, eftersom materialet redan finns tillgängligt. (Patel & Davidsson, 1991/2011)

Inom etnografin brukar man definiera fyra olika observatörsroller; den totala observatören, som passivt observerar; den totala deltagaren, som deltar aktivt i rollen som medlem i gruppen; den observerande deltagaren, som visar svagt engagemang men inte deltar; samt den deltagande observatören, som pendlar mellan att aktivt delta i gruppen och att observera. Att vara deltagande observatör innebär att kunna byta uppmärksamhet och perspektiv och ha ett vidvinkelperspektiv, och dessutom se in i sig själv för att kunna förstå sina egna upplevelser. I en etnografisk studie är den deltagande observationen det mest karaktäristiska sättet att samla in och generera data. (Hammersley & Atkinson, 2007; Kullberg, 2014)

Studiens datakällor

I föreliggande studies inledande del presenteras sekundärdata, för att beskriva studiens teoretiska bakgrund, och för att skapa en förståelse för dess forskningsområde. Med hjälp av tidigare forskning beskrivs sociokulturell teori, poststrukturalistisk feministisk teori, samt forskning om begreppet *hen*, samt om bilderboken. Som insamlingsmetod för primärdata används en komprimerad etnografisk fältstudie, vars resultat allt efter som analyseras och systematiseras, för att avslutningsvis ligga till grund för en helhetsanalys och jämförelse med tidigare presenterad sekundärdata. Datainsamling i etnografisk fältstudie består av deltagande observationer, av informella intervjuer, det vill säga samtal; av formella intervjuer, det vill säga djupintervjuer; samt insamlandet av olika slags artefakter, som till exempel olika dokument inom studiefältet. I en etnografisk fältstudie förekommer datainsamling, men även dataproduktion. Genom att forskaren deltar som deltagande observatör i direkt observation, så är forskaren aktiv i att producera data, parallellt med datainsamlingen. Inom etnografisk forskning är det systematiska och noggranna datainsamlandet av stor vikt. Forskaren lyssnar, deltar, observerar och intervjuar och, med detta som underlag, skriver fältanteckningar och fältnotiser. Dessa skall dateras och sammanställas i loggböcker. (Hammersley & Atkinson, 2007; Kullberg, 2014)

För att skapa en medvetenhet och förståelse för forskarens roll som medskapare av resultatet, är det viktigt att alltid inkludera reflexivitet under hela studiens gång. Fortlöpande analys hela tiden, och skrivs i så kallade täta beskrivningar. De täta beskrivningarna kan innehålla fyra olika dimensioner; berättande (narrativa), beskrivande (deskriptiva), analyserande och tolkande. Forskaren kan använda sig av olika tekniska hjälpmedel, som ljudinspelare, filmkamera, stillbildskamera. All ljudinspelning skall transkriberas i talspråksform. I etnografiska studier skall kontinuerliga, fortlöpande, analyser utgöra den största delen av analysarbetet, och hela studien slutförs med en avslutande analys, vilken utgörs av en fördjupning av den kontinuerliga analysens resultat (Hammersley & Atkinson, 2007; Kullberg, 2014).

Målgrupp

Med population avses den grupp som är intressant för studien och som studien avser att beskriva. För forskaren är det viktigt att den avsedda målgruppen inte skiljer sig från den faktiska målgruppen, det vill säga den grupp som verkligen undersökts.

Studiens målgrupp

Studiens forskningsintresse är att ta reda på hur barn pratar om personer, vilka benämns med pronomen *hen* i barnlitteraturen. Den första bok som i Sverige gavs ut med detta pronomen var *Kivi och Monsterhund* (Lundqvist & Johansson, 2013). Denna bok är en bilderbok, vilken riktar sig till barn i förskoleåldern, och därmed är studiens målgrupp barn i förskoleåldern. Studiens huvudsakliga intresse är hur barn kommunicerar runt bokens huvudperson och därför blir den verbala kommunikationen i en social kontext viktig att studera. I en förskolesetting deltar barnen i en social praktik, där bland annat verbal kommunikation utgör en stor del av den sociala samvaron, och därför är studie genomförd med barn i en 3-5årsgrupp i förskolan.

Urval

När man som forskare gör urval inför sin studie, bör man vara medveten om resultatets begränsning och att urvalet alltid på något sätt är styrt. Datainsamlingen påverkas av bland annat tidsmässiga, ekonomiska och praktiska skäl. Ett urval måste göras, och det finns huvudsakligen två olika former för urval; *slumpmässigt* respektive *subjektivt* urval. Slumpmässigt urval innebär att alla element inom den totala populationen har en chans att ingå i urvalet. I detta fall skulle det innebära alla barn i Sverige som i ålder befinner sig mellan 1-6 år. Urvalet sker med stickprov eller stratifierat urval, och forskaren har liten möjlighet att påverka dessa. Sannolikhetsurval lämpar sig för studier av kvantitativa data och för generella resultat. Subjektivt urval innebär att forskaren till viss grad väljer ut vilka kriterier som skall gälla för studiens målpopulation. Forskaren gör en bedömning av urvalets representativitet för hela populationen. (Patel & Davidson, 1991/2011)

Urvalet i en etnografisk studie styrs även av vad etnografen ämnar undersöka, där forskaren väljer ut en passande målgrupp, och därför utgör urvalsgruppen inte något representativt urval för en större population. Även urvalet för undersökningens plats påverkas av etnografins syn på att människan anses vara en integrerad del av sin miljö, och därför söker man som forskare upp informanterna i deras naturliga miljö. (Kullberg, 2014)

Studiens urval

För denna studie används ett subjektivt urval. Studiens huvudsakliga intresse är just hur barn kommunicerar runt bokens huvudperson och som forskare är det därför den verbala kommunikationen som blir viktig att undersöka. Därför genomförs studien med barn i en 3-5årsgrupp i förskolan. Både praktiska och tidsmässiga skäl ligger till grund för att genomföra en komprimerad form av etnografisk studie. Studien genomförs med barn i en för dem välkänd miljö, och på forskarens egen arbetsplats i den barngrupp hon själv är lärare har hon fördelen att redan vara väl förtrogen med fältet. Urvalet präglas till viss del av de praktiska och tidsmässiga krav som ställts på uppsatsen, vilken måste skrivas inom den tidsram och det format som kursen kräver.

Utvärdering

I sin studie måste forskaren alltid göra en avvägning av risken för felkällor, eftersom de oavsett var i processen de har uppkommit kan leda till felaktiga slutsatser. Om en undersökning har *fel syfte* kan det leda till att fel frågor ställs, vilket i sin tur leder till att resultatet blir felaktigt och oanvändbart. För att undvika detta är det viktigt att ha en väl

genomarbetad problemanalys. Några orsaker till att undersökningen får *fel inriktning* kan vara att problemområdet inte är tillräckligt avgränsat, eller forskningsfrågan inte är tillräckligt specificerad. (Patel & Davidson, 1991/2011)

När det gäller bearbetning och analys av data, så kan tre typer av fel förekomma; *hanterings-*, *analys-*, och *tolkningsfel*. Hanteringsfel innebär att det har förekommit misstag i insamlandet eller överföringen av data. Vanliga antaganden när det gäller att intervjua barn är att de är opålitliga som källor till kunskap, har svårt att förstå frågor, de tappar lätt fokus, de är egocentriska och ser inte sin egen del i händelseförlopp och de är lätta att manipulera. Brooker (2001) menar att med tron på barns kompetens att reflektera över sina upplevelser och på barns rättighet att delta och bli hörda som individer, så är det både logiskt och etiskt försvarbart att intervjua barn. Samtidigt finns många aspekter att ta i åtanke, när man planerar att intervjua barn. Barn har rätt att göra sig hörda, och i denna process är det viktigt att lyssna på barnen och ta det som de säger på allvar, liksom att ta hänsyn till deras känslor och önskemål. En viktig aspekt är att barn uttrycker sig klarare, mer detaljrikt och komplext och med mer eftertanke om de intervjuas i en välkänd miljö av välkända vuxna. Föreliggande studie genomförs i barngruppen på min egen arbetsplats, och jag är därför för barnen en välkänd person, på samma sätt som miljön. Analysfel beror på fel val av analysmetoder, missberäkningar eller bristande förmåga att tolka resultaten hos forskaren. Tolkningsfel innebär att forskaren på grund av bristande logik drar fel slutsatser av analysresultatet. I föreliggande studies analys är jag medveten om att det kan finnas risk för olika val vilka läsaren kanske anser vara felaktiga. Dessa val är emellertid tydligt beskrivna och förklarade, och detta gör att studiens resultat ändå kan vara intressant och användbart.

Forskaren måste även alltid ta med risken för *bortfall* i beräkningen. Det externa bortfallet innebär att forskaren inte får svar från alla personer i populationen. Det interna bortfallet innebär att forskaren inte får svar på alla sina frågor i exempelvis en intervju eller samtal (Patel & Davidson, 1991/2011). I föreliggande studie finns det risk för externt bortfall, eftersom den kräver föräldrarnas medgivande för barnens deltagande. Dessutom kan det finnas barn, som väljer att inte delta, och detta måste forskaren respektera. När det gäller inre bortfall finns risken att barnen inte vill svara på frågor, och att boksamtalen kommer att handla om annat än studiens bok och dess huvudperson. Att skapa access till studiens fält innebär att använda sig av de inter- och intrapersonliga kunskaper och strategier, som vi använder oss av i det dagliga livet. Det innebär att kunna upptäcka de eventuella motstånd och hinder, som finns i den omgivning och hos de personer som man studerar, och även att som forskare kunna hitta sätt att möta och röra sig förbi dessa hinder, för att på så sätt kunna fullfölja och fördjupa sin forskning (Hammersley och Atkinson, 2007). Jag bedömer att eftersom detta är en etnografisk studie, så blir alla reaktioner intressanta, och dessutom kommer möjligheten finnas att allt eftersom under studiens gång förändra angreppssätt och frågor till barnen (vill de inte vara med på det ena boksamtalet, så kanske de vill vara med vid nästa bokläsning exempelvis), och att detta kommer att minimera det interna bortfallet.

Tillförlitlighet

När det gäller studiens tillförlitlighet måste forskaren se till studiens inre och yttre validitet, samt dess reliabilitet.

Validitet

Inre validitet handlar om hur resultatet överensstämmer med verkligheten. I en etnografisk studie är det viktigt att data samlas in på ett noggrant sätt och i tillräcklig mängd, för att man skall kunna dra några slutsatser av det. Genom att kontinuerligt analysera och ifrågasätta det resultat man kommer fram till, så kan man som forskare närma sig en förståelse för studiens resultat och på det viset öka den inre validiteten (Patel & Davidson, 1991/2011). När det gäller den yttre validiteten så beskriver den resultatets generaliserbarhet, och i vilken grad man kan tillämpa resultatet i andra situationer. I en etnografisk fältstudie är en total generaliserbarhet en omöjlighet, men genom att noggrant beskriva studiens forskningsprocess, ansats, urval och analys, så kan man som forskare ge läsaren en tydlig uppfattning om i vilka sammanhang som studien har ägt rum, och på så sätt ge läsaren en chans att använda sig av resultatet. Fältstudiens resultat är mer konkret och mer kontextuell och resultatet från en fältstudie bygger på den referensram, som forskaren själv har valt att bygga upp runt studien, och alla eventuella generaliseringar görs utifrån denna referensram. (Patel & Davidson, 1991/2011; Kullberg, 2014; Roos i Löfdahl, Hjalmarsson & Franzen, red., 2014)

Reliabilitet

Med studiens reliabilitet menas resultatets trovärdighet och om hur väl studien mäter det forskaren avser att mäta. Med en positivistisk syn på reliabilitet blir det viktigt huruvida resultatet kan upprepas med samma undersökningsmodell. I en etnografisk fältstudie däremot är det människor och deras beteende, tankar och åsikter som står i fokus, och dessa är föränderliga samt är beroende av aktuell kontext. I detta fall utgörs reliabiliteten av graden av meningsfulla sammanhang för läsaren. Genom att tydliggöra forskarens position och förförståelse, samt genom en noggrann beskrivning av forskningsprocessen, så kan man som forskare öka reliabiliteten. (Patel & Davidson, 1991/2011; Kullberg, 2014; Roos i Löfdahl, Hjalmarsson & Franzen, red., 2014)

Studiens tillförlitlighet

Studiens teoretiska ansats, metod, forskningsprocess och analysmetod är detaljerat beskrivna, för att ge läsaren en inblick och förståelse för hela processen och dess sammanhang, och därmed öka studiens tillförlitlighet. En generaliserbarhet är svår att uppnå, eftersom studien endast berör ett litet antal barns upplevelse och tolkning, men studiens resultat ger tillsammans med tidigare forskning förhoppningsvis en förståelse och ett meningsfullt sammanhang för läsaren och en ingång för fortsatta studier inom ämnet.

Forskningsetiska aspekter

Som forskare måste man förhålla sig till Vetenskapsrådets krav på etiska principer, vilka utgörs av *informationskravet*; att forskaren skall informera om forskningens syfte; *samtyckeskravet*; att deltagarna i undersökningen själva har rätt att bestämma över sin medverkan; *konfidentialitetskravet*; att deltagarna skall ges största möjliga konfidentialitet och att eventuella personuppgifter förvaras oåtkomliga för obehöriga; samt *nyttjandekravet*; att insamlade uppgifter om enskilda personer endast får användas i forskningssyfte. (Kullberg, 2014; Patel & Davidson, 1991/2011) I forskarens etiska ansvar ligger bland annat att se till att barnen informeras om syftet med studien, att se till att de deltar frivilligt och är medvetna om att de kan välja att vara med eller inte, och även att vara uppmärksamma på subtila signaler,

genom vilka barnen visar att de inte längre vill delta. (Roos i Löfdahl, Hjalmarsson & Franzen, red., 2014)

Lärarna och förskolechef på förskolan har informerats om syfte med studien, och föräldrarna har informerats och ombetts lämna sitt skriftliga godkännande för att genomföra studien i den aktuella barngruppen. Efter första utskicket med information och godkännandelappar, så lämnades ytterligare en påminnelse ut. Då några barns föräldrar inte lämnade in godkännandelapparna har dessa barn inte deltagit i studien. De har deltagit i vissa boksamtal och högläsningar, men deras deltagande är av mycket begränsat slag och är uteslutet ur studiens resultat och analys. Min bedömning är att de få inspel dessa barn gjort har inte påverkat studiens resultat i någon väsentlig mening. Barnens anonymitet har säkrats genom en mer generell beskrivning av förskolans geografiska plats samt utformning, och barnen har fingerade namn.

Resultat och analys

Nedan presenteras först en kortfattad analys av *Kivi och Monsterhund* ur ett poststrukturalistiskt feministiskt perspektiv. Jag gör inga anspråk på, och har heller inte ambitionen i föreliggande uppsats (även om det skulle vara intressant att genomföra vid annat tillfälle), att presentera någon omfattande djupanalys av *Kivi och Monsterhund*, utan snuddar bara på ytan i syfte att ge läsaren en vidare förståelse för mitt resonemang. Därefter presenterar jag fältstudiens resultat.

Kivi och Monsterhund

I föreliggande studie har jag valt att använda mig av bilderboken *Kivi och Monsterhund*, som är skriven och illustrerad av Jesper Lundqvist och Bettina Johansson, och vilken är den första barnboken i Sverige, som använder *hen* som pronomen (Lundqvist & Johansson, 2013). Denna bok är utgiven av OLIKA förlag AB år 2013, som en medveten handling för att synliggöra och utmana genusfällor i språket, och ge ut bra barnlitteratur som inte återskapar begränsande flick- och pojkroller. Förlaget beskriver boken med följande ord: *För språket spelar roll, särskilt när det handlar om att befästa eller förändra tankemönster och normer. Och i en bok som den här, där det viktiga är vem Kivi är och vad Kivi gör snarare än om Kivi är hon eller han, är hen ett utmärkt ord att använda. Hen är inkluderande då det ger fler barn möjlighet att identifiera sig med Kivi.* (Lundqvist & Johansson, 2013, uppslag 2). Nedan presenteras en kortfattad analys av *Kivi och Monsterhund* ur ett poststrukturalistiskt feministiskt perspektiv.

Kivi och Monsterhund (Lundqvist & Johansson, 2013) är till formatet en liten (18,5x18,5 cm), kvadratisk bok. Titeln, vilken uppmärksammar bokens huvudpersoner, är skriven med handritade ifyllda versaler samt ett &-tecken, där Kivis namn synliggörs extra mycket genom små strålar runt sig, medan Monsterhunds namn har bokstäver i en större storlek än Kivis och täcker skuggan av Monsterhund på omslaget. Kivi själv finns med på omslaget, medan det endast är skuggan av Monsterhund som visas. I tre av omslagets hörn finns klisterlappsliknande bilder, vilka vänder sig till den vuxna läsaren, och vilka förmedlar förlagets namn, samt att boken är ett klimatsmart val och att denna bok är ”Sveriges första barnbok med *hen*!” (Lundqvist & Johansson, 2013). Skuggan av Monsterhund indikerar redan på omslaget att berättelsen skulle kunna vara en dröm eller fantasi. Försättsbladet är rosa med vita prickar. Mellan försättsblad och uppslaget med titeln finns ett uppslag med information och reklam från förlaget Olika Förlag AB. Titelsidan är rosa med vita prickar med titeln i en vit cirkel mitt på vänstra sidan, samt författarnas namn. Den rosa färgen kan kopplas till en ”flickfärg”. På högra sidan startar berättelsen. På bokens baksida finns en bild från boken och texten från bokens två första textsidor, samt information om förlaget och om ordet *hen*.

Bilderboken använder sig av två olika kommunikationsnivåer, dels den visuella, genom dess illustrationer, och dels den verbala, genom läsning av dess text. Läsandet av en bilderbok pendlar mellan ord och bilder, där respektive del skapar ny förståelse och nya erfarenheter, vilka i sin tur påverkar nästa del. Ord och bild samspelar för att skapa en djupare förståelse och tolkning av bilderbokens helhet, och där summan blir mycket mer och ibland något helt annat, än orden och bilderna tagna var för sig. Begreppet *ikonotext* betecknar den syntes av

ord och bilder, som varje bilderbok består av (Nikolajeva, 2000; Sundmark, 2014). *Kivi och Monsterhund* (Lundqvist & Johansson, 2013) är en symmetrisk bilderbok, som till största delen innehåller två parallella berättelser, en verbal och en visuell. Orden och bilderna berättar mer eller mindre samma sak, och därmed skapas inte mycket ny information, utan läsaren får tvärtemot dubbel information. I en bilderbok utgör varje uppslag, med en vänstersida och en högersida, en helhet med text och bild. Alla uppslag (boken består av 19 uppslag, varav 15 som skildrar själva berättelsen) utom tre i *Kivi och Monsterhund* ser ut på liknande sätt, nämligen en bild och en symmetrisk text, på vänstersidan och samma sak på högersidan. De tre uppslagen, som avviker från detta upplägg, består av en större bild, vilken sträcker sig över hela uppslaget med en symmetrisk text till. Jag vill placera *Kivi och Monsterhund* i fantasygenren. I och med att Kivi har pyjamas på sig genom hela boken, och det faktum att hela hans familj försvunnit, så ges möjligheten till läsaren att tolka berättelsen som en dröm eller fantasi (Nikolajeva, 2000), vilket kan kopplas till berättelsen om en pojke. Kivi rör sig inomhus i sitt fristående hus och i sin trädgård, med huset inom synhåll hela tiden, vilket kan kopplas till hur bilderbokens berättelser om flickor ofta ser ut. Kivi släpper in äventyret, i form av Monsterhund, i sin trygga omgivning. Berättarrösten i *Kivi och Monsterhund* (Lundqvist & Johansson, 2013) är en osynlig begränsad allvetare, som följer Kivis synvinkel, tankar och upplevelser berättat i tredjeperson.

Illustrationer

Kivi illustreras med en ellipsformad kropp i grön-och vitrandig pyjamas (att det är en pyjamas vet vi som läsare eftersom det nämns i texten), med smala armar och ben och ett relativt stort huvud, vilket indikerar att Kivi är ett barn. Kivi har enorma, tunna, röda glasögon. Som läsare får vi ingen indikation av hur Kivis hår ser ut, om Kivi ens har något hår. På huvudet har Kivi en vit mössa med tunna blå streck i ett ruttmönster. Mössan är stor och pösig och går ner över öronen. Fötter och händer är små. När det gäller färgerna kan blå och grön kopplas till ”pojkfärger” och röd till ”flickfärg”. Avsaknaden av ”flickiga” attribut, som exempelvis långt hår eller ögonfransar, gör att Kivi kan kopplas till bilden av ”pojken”.

Boken har detaljrika och lite plottriga illustrationer, med färgstarka detaljerna illustrerade och skarpa konturer, vilket kopplas till böcker med pojkar som huvudpersoner. Det är en del krusiduller på möblerna, det är många olika slags skor- både joggingskor, högklackade skor och stövlar. Kivis familj består av många olika personer:

*”Mappor och pammor och morbroster Jin,
en bryssling, en marfor, en halvkvartskusin,
små parvelpysor och storebröstrar;
alla står de runt sängen och tröstar...”*

(Lundqvist & Johansson, 2013, uppslag 4). Bokens personer är illustrerade med otydliga genusmarkörer. Exempelvis så är det en figur i vad som ser ut som en klarröd pyjamas med spets runt muddarna, och som är flintskallig. Ingen av personerna har ögonfransar, och det är enligt Nikolajeva (1998/2004) en viktig genusmarkör, därför att om det saknas en ”kvinnlig” genusmarkör (som exempelvis ögonfransar, rosett mm.) i skildringen av en litterär person, så uppfattar vi den omedvetet som neutral, det vill säga manligt.

Text

Nikolajeva (2003) menar att vi måste undersöka själva texten, för att se vad den har att erbjuda, liksom eventuella problem som den kan medföra, innan vi undersöker barns reaktioner på litteratur. En bilderbok består av både text och illustrationer, där texten kan vara enkel eller komplex, och illustrationerna kan vara enkla eller komplexa. Relationen mellan text och illustration kan vara både väldigt enkel och extremt komplex. När man undersöker barnets förståelse och meningsskapande av bilderboken är det därför viktigt att ha denna förförståelse och insikt. Texten i *Kivi och Monsterhund* (Lundqvist & Johansson, 2013) är komplex med många för barnen svåra ord, som "... påpassligt pryddigt placerad på parketten, ..." (uppslag 10). Texten innehåller dessutom flera påhittade ord, som "... små parvelpysor och storebröstrar..." (uppslag 4), liksom komplicerade och direkt motsägelsefulla meningar "...luktar nu knappt bara drygt hälften så illa." (uppslag 9). Illustrationerna är detaljrika, men relativt enkla, och relationen mellan text och bild är enkel. Det är vanligare att man använder ett mer komplext språk och välformulerade meningar när man bemöter flickor, och därför kan den komplexa texten i *Kivi och Monsterhund* kopplas till att boken riktar sig åt "flickan".

Bilderbokens personer beskrivs genom utseende, både visuellt och verbalt, genom personlighetsskildring, främst verbalt, och genom handlingar (Nikolajeva, 2000). När det gäller hur Kivi beskrivs i föreliggande studies bilderbok, så beskrivs hans utseende inte verbalt utan endast i illustrationerna, vilket beskrivits tidigare i texten. När det gäller beskrivning av Kivis handlingar, så skildras de både i text och bild. På uppslag 3 ser vi Kivis huvud med en skrikande mun, och texten förmedlar att Kivi tjuter. Kivi hotar "*Annars sover jag inte en blund!*" (Lundqvist & Johansson, 2013, uppslag 3), och att hota kopplas till "pojken". Följande är exempel på hur Kivi skildras med ord. Kivi lugnar sig, somnar, vaknar, lägger örat mot dörren, lyssnar, blir stående stel som en sten, blir inte rädd, utan står kvar och funderar en stund, kramar Monsterhund, skrubbar, tvättar och tvålar Monsterhund. Kivi duckar, rusar fram för att förhindra att Monsterhund bajsar på mattan. Kivi ropar, ser storögt, viskar. Kivi lyckas inte dressera Monsterhund. Att skrika och ropa och föra väsen används för att beskriva "pojken", medan den tvättande omsorgspersonen som vill rädda mattan undan hundbajs kan kopplas till bilden av "flickan". Att storögt viska fram något kan kopplas till bilden av "flickan". Kivi öppnar dörren för Monsterhund och släpper in äventyret, vilket kan kopplas till bilden av "pojken". Genom att beskrivas som att hen blir stel som en sten, så skildras Kivi som rädd för det okända och kan kopplas till "flickan", innan hen har sett Monsterhund. När Monsterhund kommer in och är stor och äcklig och glufsar i sig allt, så skildras Kivi inte som rädd längre, och kan då kopplas till bilden av "pojken".

I sin monolog så förolämpar Kivi Monsterhund "*Du är den fulaste, gulaste jycke jag sett.*" (Lundqvist & Johansson, 2013, uppslag 8). Även när Kivi blir arg på Monsterhund ropar hen "*DITT HELKNÄPPA KLANTIGA KORKADE DJUR!*" (Lundqvist & Johansson, 2013, uppslag 11). I barnlitteraturen skildras pojkar oftare än flickor som den som förolämpar och pratar illa om andra. Därför kan Kivi kopplas till detta "pojkgiga" attribut.

Kivis personlighetsskildring består av några få adjektiv. Kivi blir inte rädd för Monsterhund, och hen är glad, vilket kan kopplas till "pojktiga" attribut. Pojkar har roligare än flickor.

Kivi tycker inte om att Monsterhund luktar, och hen blir förskräckt och arg när Monsterhund bajsar på mattan, och tar rollen som ansvarstagande omsorgsperson som ser till att det blir ordning och reda, och tar med Monsterhund ut för att dresseras, vilket kan ses som "flickaktiga" attribut. Genom olika handlingar får vi inblick i Kivis personlighet, som exempelvis när Kivi suckar *"Nu kan det ändå knappast bli värre?"* (Lundqvist & Johansson, 2013, uppslag 10). Kivi vill heller inte att Monsterhund skall tramsa och hen initierar dressyr. Kivi tar ansvar och funderar på om hen *"..., som Monsterhunds ägare, försöka rädda mitt djur från poliser och jägare?"*. Kivi håller sina löften. I berättelsen skildras Kivi utan vuxenkontakt eller nära relationer, vilket kopplas till bilden av "pojken".

Fältstudiens resultat

I föreliggande studie har jag genomfört bokläsning, boksamtal, samt deltagande observationer, vilka är gjorda under sju veckor under senare hälften av mars till och med april 2015. Jag har genomfört bokläsning och boksamtal först med enskilda barn och sedan i smågrupper. Själva den inledande fasen med enskild bokläsning och boksamtal drog ut på tiden längre än förväntat, på grund av egen sjukdom. Denna inledande fas skedde under de första fyra veckorna. Därefter genomförde jag boksamtal i smågrupper, samt högläsning med boksamtal i klassrummets soffa. Observationer, samt deltagande observationer, har jag genomfört löpande under hela perioden. De inledande lässtunderna med boksamtal i mer eller mindre direkt anslutning har genomförts både inom ramen för den ordinarie verksamheten, men även under tiden för utelek på gården, då jag suttit inomhus med ett barn i taget och läst och samtalat. Högläsning för enstaka barn och i smågrupper, boksamtal i smågrupp, samtal runt laminerade figurer från boken, samt observationer har genomförts inom ramen för den ordinarie verksamheten. Jag har valt att presentera resultatet i kronologisk ordning, för att underlätta för läsaren att följa händelsernas i fältstudien.

Förskolan, på vilken jag genomfört studien, består av två avdelningar med barn i åldern 3-6 år. Förskolan ligger centralt i en mindre kranskommun till Göteborg, och har ett relativt spritt geografiskt upptagningsområde, som till största delen kan klassas som tillhörande medelklass. Tre av barnen har annat modersmål än svenska, och har även ett väl utvecklat svenska språk. Till sin fysiska utformning består den avdelning, där jag genomför studien, av en långsmal hall med toaletter i direkt anslutning, båda vilka delas med den andra avdelningen, som ligger vägg i vägg. Avdelningen består av ett stort klassrum, vilket är indelat i smårum med hjälp av låga hyllor, samt ett mindre rum. Av barngruppens 19 barn, så deltar 15 i studien. Av dessa 15 barn är det 3 barn, som inte velat vara med på varken enskilda boksamtal, lässtunder eller gruppsamtal, medan 2 av dem inte velat genomföra enskilda boksamtal, men deltagit i gruppsamtalen. Nedan presenterar jag utdrag från de boksamtal och observationer, vilka jag funnit intressanta för studien. Jag har fokuserat på samtal och kommentarer, vilka rört Kivi, antingen det handlat om personligt kön, val av pronomen, utseende, personlighet och de ord som barnen använt för att beskriva Kivi, samt på samtal och kommentarer, vilka kan ge mig en förståelse för barnens uppfattning av personligt kön, genus eller genusmarkörer i sin vardag. Samtalen och observationerna innehåller så mycket mer av barnens tankar och många intressanta aspekter, vilka jag emellertid bedömt som inte fallande inom ramen för denna studie. Min beskrivning av de olika situationerna är naturligtvis ingen objektiv beskrivning av

vad som egentligen hände, utan är beroende av min teoretiska utgångspunkt, samt av det syfte jag vill lyfta fram, och beskrivningen blir därför ett av flera möjliga sätt att beskriva den på. Barnens svar har jag delat in i tre kategorier utefter de mönster som utkristalliserat sig i studiens resultat. Dessa kategorier, vilka utgörs av utseende, personlighetsegenskaper samt sysselsättningar, sammanfaller med resultat från tidigare forskning (Gäreskog, 2002).

De barn som har deltagit i de olika boksamtalen har varierat. Jag har haft som syfte att inte styra eller dela upp barnen för mycket, utan strävat efter att fånga barnen i deras egeninitierade samtal. Inför de första boksamtalen i grupp, så presenterade jag vid två tillfällen vilka barn som skulle följa med mig och prata lite om boken, som en vuxenbestämd aktivitet. Men även här har barnen påverkat, genom att helt enkelt inte vilja följa med, och därför har jag valt att inte toppstyra gruppsammansättningarna eller antal tillfällen, som de olika barnen medverkat. Att skapa access till studiens fält innebär att bemöta eventuella motstånd, och att hitta sätt att möta och ta sig förbi dessa hinder. Att jag bestämde när boksamtalen skulle äga rum, och vilka som skulle vara med, upplevde jag som kontraproduktivt för min studie, eftersom barnen blev negativt inställda. Så den resterande tiden av studien tog jag tillvara de tillfällen som presenterade sig, samt uppmuntrade till samtal genom att titta i boken och på de laminerade figurerna. Några barn, där Clara och Gustav står ut som mycket aktiva och intresserade, har medverkat vid fler tillfällen och har därför fått större utrymme i studien.

Jag har valt att presentera valda delar av de deltagande observationerna och boksamtalen i kronologisk ordning, för att underlätta för läsaren att urskilja händelsernas förlopp och utläsa eventuella orsakssammanhang. Resultatet är skrivet i jagform, för att skapa en sammanhängande berättelse där resultat och analys varvas. Jag är forskaren.

Fältstudiens inledande fas (februari, mars 2015)

Jag börjar min studie med att noggrant sätta mig in i den etnografiska forskningsprocessen. När det gäller teoretisk litteratur utgår jag i stor del från Birgitta Kullbergs (2014) bok som behandlar etnografi i klassrummet. Jag inser att jag måste omformulera min egen roll som forskare från att endast fungera som objektiv observatör, till att fungera som deltagande observatör och därmed påverka forskningsprocessen. Denna aspekt måste jag förhålla mig till, både när det gäller att inte påverka och styra processen för mycket, men även, upplever jag, att inte som i tidigare studier ta det där steget tillbaka och hålla mig utanför. Att genomföra en etnografisk fältstudie innebär att även studera sig själv och att medvetet använda sig själv som verktyg i empiriinsamlandet. Att jag, genom att själv berätta för barnen om mina tankar om Kivi, använder mig själv i forskningsprocessen, och på så sätt öppnar upp för barnens berättande och på så sätt möjliggöra för deras tankar och tolkning, blir en utmaning för mig.

Jag tränar mycket på att läsa boken om Kivi, både för att bli helt förtrogen med innehållet och personerna i berättelsen, och för att få en harmonisk rytm i läsandet. Att känna texten väl och använda sig av betoning och tonläge, liksom inlevelse i känsloläge, är av betydelse för barnens läsupplevelse. Samtidigt måste jag även här vara medveten om att jag i min roll som läsare och medlare av bokens innehåll är med och påverkar hur barnen uppfattar personer och händelser i boken. Jag måste vara uppmärksam på om jag läser texten utifrån ett stereotyp

genusmönster och använder tonläge och känslor som omedvetet förmedlar min egen uppfattning om konststillhörighet hos Kivi. Jag tar fasta på adjektiv som *glad*, när Kivi talar om att Monsterhund behöver ett bad, och *rädd*, när berättarrösten menar att nu borde vem som helt bli rädd och springa till skogs, och anpassar röst och tonläge efter liknande ord.

Jag läser boken om Kivi för mina egna barn, som är 4.3 och 8.1 år, och tränar mig på att ställa frågor, att samtala om boken och framför allt på att inte använda pronomina *hon* eller *han*. Detta är otroligt svårt, det slinker ur mig innan jag hinner reflektera. Jag slås av hur beroende vi ofta är av dessa pronomen och hur krångligt jag upplever att det blir att uttrycka mig, när jag inte har tillgång till dem. Jag funderar på om jag själv skall använda mig av pronomenet *hen*, eller om jag skall använda mig av egennamnet *Kivi*, och prövar de olika alternativen i samtal med mina barn. Jag märker att jag har svårt att säga ordet *hen* och lätt hamnar i *han* eller *hon* istället. Därför bestämmer jag mig för att använda egennamnet *Kivi* i samtalen med barnen, och tränar på detta.

Fältanteckning 1 (12 mars 2015)

Jag genomför de första tre boksamtalen under förmiddagen. Barnen tycker det är spännande och vill gärna följa med, för att läsa och prata om boken. Jag märker att jag fortfarande är osäker på hur jag skall fråga och vad jag skall fråga. Jag vet inte om jag förväntar mig för mycket; att barnen skall lämna utförliga svar och använda pronomen eller egennamn i mycket högre grad än vad de verkligen gör. Jag blir medveten om att barnen uppfattar några av mina frågor som om jag redan har frågat den frågan. Ett par gånger svarar de lite tålmodigt och undrande med ett självklart tonfall, som för att säga att ”det här har jag ju redan sagt”. Inför kommande samtal, så går jag igenom mina frågor och försöker minska antalet liknande frågor. Jag tänker också att det att inte svara på en fråga är också ett svar, och att jag kanske inte ska upprepa frågan mer än en gång.

Jag är lite förvånad över att det blir så lite samtal, och mer en intervjukänsla under mina samtal. Vi har under detta läsår fokuserat lite extra på att läsa högt ur bilderböcker för barnen, och uppmuntrat och givit barnen tid och möjlighet till att prata om bilder och text. Så jag tänkte nog att barnen skulle prata mer runt bilder och text, än vad jag upplever att de gör. Kanske har det att göra med att det är en lite speciell situation. För det första har jag ju kort berättat om att jag gör det för mitt skolarbete, och så har jag ju frågat barnen om jag får lov att läsa och ställa några frågor. Även om jag försökt att inte göra en stor sak av det, så är det ju inte någonting vi brukar göra i verksamheten. Det första samtalet försökte jag ha i ett mindre rum med dörren öppen, just för att det skulle kännas mer naturligt. Men det var väldigt svårt att få sitta ifred. De andra barnen kommer fram och hänger över axeln, de försöker bläddra i boken och de kommenterar, ställer frågor och svarar på de frågor jag ställer till barnet som jag läst för. Det är barnens första kommunikation runt Kivi jag vill åt genom att göra de här första läsningarna och boksamtalen, eftersom det jag vill ta reda på med min studie är vad som händer med barnens uppfattning och förståelse av Kivi, när de deltar i en social praktik och tar del av varandras olika uppfattningar. Detta väger jag mot det lite speciella i situationen för barnen, och inför de kommande intervjuerna tar jag beslutet att sitta i lärarrummet, som är i direkt anslutning till klassrummet. Här inne brukar inte barnen vara, så det är klart att det blir

en annorlunda och lite speciell situation för dem, där de kanske upplever andra förväntningar på sig än vanligt.

Inledande boksamtal 1, 2 och 3 (12 mars 2015)

Alice: Jag frågar Alice (4.10 år) om jag kan läsa en bok för henne och prata lite om den efteråt, och det vill hon gärna. Vi sätter oss i den stora fåtöljen i avdelningens lite mindre rum och jag börjar läsa. Alice sitter ganska nära mig, men jag placerar mig lite snett, så att jag kan se hennes ansikte, samtidigt som jag kan läsa boken. Hon lyssnar mest, och när jag gör några pauser i läsningen, så tittar hon rakt ner i boken och bara väntar. Vid tre tillfällen visar hon tydligt att hon vill att jag skall fortsätta min läsning, genom att själv bläddra vidare i boken om jag försöker pausa lite. Vid ett tillfälle ställer hon en fråga om det är en hund, som har kommit in i tamburen (Lundqvist & Johansson, 2013, uppslag 6), och hon låter skeptisk till att det skulle vara en hund och tycker att den ser äcklig ut. Det kommer andra barn och tittar över axlarna på både mig och Alice. De lyssnar på läsningen, kommenterar och ställer frågor och försvinner bort igen. När vi har läst färdigt boken, så vill Alice inte prata om boken, men när jag föreslår att vi kan prata lite senare, så är hon med på det. En halvtimme senare, så går vi in i vårt angränsande lärarrum. Det är ett ganska litet rum med ett bord med klappstolar, ett trinettekök, några hyllor och två fåtöljer med ett litet bord mellan. Jag och Alice funderar lite på var vi skall sitta. Jag tänker att det blir mer informellt att sitta i fåtöljerna, så jag föreslår det, men Alice tycker att vi skall sitta vid det avlånga arbetsbordet mitt i rummet. Vi sätter oss mitt emot varandra vid ena änden av bordet, och börjar med att titta på utsidan av boken. Under samtalet, så är min upplevelse att Alice inte använder många pronomen, och när jag läser igenom transkriptionen, så ser jag att hon använder sig av *han* när det gäller Kivi vid fyra tillfällen under samtalet. Inte vid något tillfälle använder hon sig av andra pronomen eller av Kivis egennamn. Vid ett tillfälle, när Alice har använt *han* som pronomen, så glömmar jag bort mig och säger *honom* i mitt svar på hennes kommentar. Alice nämner också tre andra personer i boken, och pratar om två av dem som *hon*.

Forskaren: M. E de någon person i boken som du inte tycker om?

Alice: Ja, hon.

Forskaren: Den med röda kläder där?

Alice: Ja.

Forskaren: Hur kommer det sig? Att du inte tycker om den?

Alice: Jo, hon haj inget håj (hår).

Forskaren: Nej.

Alice: Och jag gillaj inte folk som inte ha nåt håj. Och hon haj en konstig näsa.

Forskaren: Den där?

Alice: Mm.

Forskaren: Ja, det stämmer, den va lite konstig, det kan jag hålla me om.

Alice: Hon haj små fingjaj (fingrar).

Den första personen som Alice pekar på är klädd i något som liknar en röd pyjamas med spets runt muddarna, och är flintskallig. Den andra personen har en grön hatt, under vilken man inte kan se något hår, något slags vit blus med krås runt halsen och i midjan, samt grönrandiga shorts och röda strumpor. Munnen är på vid gavel med tungan som sticker ut. Alice omnämner de personer som hon inte gillar som *hon*, alltså av hennes eget kön, och dessa två personer faller inte inom ramen för den traditionellt ”kvinnliga” utseendenormen. När jag frågar om det är någon av personerna som hon skulle vilja vara, så svarar hon den som spelar gitarr, men här nämner hon inget pronomen eller kön. Personen som spelar gitarr har lite längre hår, något som ser ut som rosa ögonskugga, och är klädd i byxor, vit tröja med en röd stjärna och har stövlar med höga, spetsiga klackar och små röda tofsar, och kan anses ha ett ”kvinnligt” utseende. För min studie är det intressant, eftersom Alice gör konsekvent skillnad på pronomina *hon* och *han*. Kivi omnämner hon hela tiden som *han*, medan de andra två personerna omnämns som *hon*.

När jag frågar om det är någonting som hon inte tycker om med boken, så pekar Alice på bilden på uppslag 3 (Lundqvist & Johansson, 2013) när Kivi skriker att han vill ha en hund.

Forskaren: Jag undrade också här... är det nånting i boken som du inte tycker om?

Alice: Näj han skriker.

Verbet *skriker* är ett ord som ofta kopplas ihop med pojkar, som ofta uppfattas som att de väsnas och bråkar. Alice drar även kopplingar till sin egenupplevda verklighet, där hon upplevt att just en pojke i barngruppen skriker högt in i hennes öra.

Ett annat tillfälle när hon nämner Kivi som *han*, är när de står runt sängen och tröstar. Här ser hon Kivi som en pojke som måste tröstas. Detta är en sak som Alice nämner som att hon tycker om i boken. Att trösta är en syssla som kan anses som typisk för en ”flicka” och speciellt den äldre ”flickan” kopplas ofta till omsorgsrollen, som omhändertagande. Ofta är det en pojke som hamnar i rollen som den omhändertagne, den som blir ompysslad och som är utan ansvar i den aktuella situationen.

När jag frågar vad hon tycker om Kivi svarar Alice *bra*. När vi pratar vidare kommer hon in på Monsterhund, som bajsar på mattan. Då nämner hon att Kivi blir arg. Hon säger bara ordet *arg* i vårt samtal, men tittar på illustrationen av Kivi i boken, när hon säger detta. Jag säger att då blev Kivi arg, och hon hummar på ett sätt som jag tolkar som att hon håller med. Jag uppfattar det som att hon kopplar ihop Kivi med känslan av att vara arg. Ilska är ett känslotillstånd, som oftare kopplas ihop med pojkar, än med flickor, vilka oftare kopplas ihop med känslor som rädsla. Tittar man däremot på sammanhanget där Kivi blir arg, så är det som reaktion på att Monsterhund bajsar på mattan. Här kan Kivi ses som en ansvarstagande person

som tar rollen som den vuxna som vill ha ordning och snyggt inomhus. Här vill jag koppla till Fagrells (2000) studie, som handlar om hur barn i 7-8årsåldern uppfattar den typiska kvinnan respektive mannen, där barnen främst verkar ta fasta på ordning och prydlighet i utseendet hos både kvinnan och mannen, som de väljer, och jag tänker att här kan Kivi ses i en roll som enbart en vuxen utan tydligt genusattribut, och mer som den person som håller ordning och skäller lite på den som inte håller sig inom det socialt godtagbara beteendet. Det är också intressant att koppla ansvarstagandet och önskan om att ha rent och snyggt till en ”kvinnlig” syssla som att städa och ta ansvar för hemmet.

Bill: Jag frågar Bill (4.7 år) om han vill följa med in i lärarrummet och läsa boken och prata lite om den. Jag föreslår att vi sätter oss i fåtöljerna, men även Bill väljer att sitta vid arbetsbordet mitt i rummet. I början av samtalet är Bill ivrig och vill gärna svara på frågorna. Efter hand blir han allt mer rastlös. Det är en kompis som väntar utanför och som han gärna vill leka med. Bill omnämner Kivi både som *den* och som *han*, och vid ett tillfälle använder han sig av Kivis egennamn. *Den* säger han bara en gång, medan han använder *han* vid fem tillfällen. Även med Bill så glömmer jag vid ett tillfälle av mig, och använder ordet *han*, när jag svarar bekräftande på en av hans kommentarer:

Forskaren: Ja. Men titta här då! Kivi har mössa på sej i sängen va? Hur kommer det sej? Vad tror du?

Bill: För han tycker om den den mössan.

Forskaren: Det e hans favoritmössa?

De verb, som Bill använder sig av, när han pratar om Kivi är att Kivi sover, duschar Monsterhund, öppnar dörren för Monsterhund och hittar Monsterhund, och Kivi tycker om sin mössa. Jag frågar Bill vad han tycker om med boken och då nämner han tre olika saker; när familjen väcker Kivi på födelsedagen, när Kivi duschar Monsterhund och när Kivi öppnar dörren för Monsterhund.

Forskaren: Neeej. Inget som du har tänkt på? Vilken tyckte du mest om? Av personerna?

Bill: Mmm... den.

Forskaren: Du tyckte mest om Kivi?

Bill: Ja.

Forskaren: Vad e de du tycker om med Kivi då?

Bill: Att han duschade och öppnade dörren.

Att Kivi duschar hunden tycker Bill är roligt. Här tar Kivi rollen som en omhändertagande person, som tar hand om och tvättar ren Monsterhund, och kan därmed kopplas till bilden av ”flickan”. Samtidigt så används ord i bokens text, vilka kan kopplas till ”pojliga” aktiviteter, som att Kivi tvättar Monsterhund med hjälp av bland annat en bormaskin och en såg. Här

finns alltså flera olika genusattribut, som kopplas till Kivi. Här öppnar författaren upp för barnens egna val och de har möjlighet att ta fasta på olika genusattribut, i sin konstruktion av Kivi.

Clara: Clara (3.5 år) är väldigt intresserad av boksamtalen och har frågat flera gånger om det inte är hennes tur att få följa med in i lärarrummet och läsa boken. När jag äntligen frågar henne, så nästan drar hon mig in i lärarrummet och visar mig var jag skall sitta och var hon själv skall sitta. Jag har lagt fram Kivi och mitt anteckningsblock med min telefon bredvid, klar för inspelning, på bordet framför en av stolarna, med tanken att jag skall sitta där. Clara ser upplägget som en självklar invit till sig själv, här ligger ju boken klar att börja läsa och tittas i, och sätter sig på den stolen. Själv blir jag tilldelad stolen mittemot och får snällt flytta block och telefon. Boken tar Clara hand om. Hon är ivrig och svarar gärna på mina frågor, och har också själv många frågor under läsningens gång. Hon tittar mycket på bokens illustrationer, men har samtidigt mycket ögonkontakt med mig och vänder sig mot mig, när hon pratar och när hon ställer sina frågor. Clara använder pronomenet *han* vid sex tillfällen, *hon* vid ett tillfälle ”*Men... mee...men när kommer polisen till till den som hon [Kivi] träffade?*”, och *den* vid ett tillfälle. Hon uttrycker oro för att Kivi skall *bli uppäten* när hon pratar om Kivi, och svarar ja, när hon får frågan om hon tror att Kivi blir rädd för Monsterhund. Här ser hon Kivi som en person utan kontroll och i en utsatt situation, vilket kan kopplas till synen på ”flickan”. När vi läser om Monsterhund, som har bajsat på mattan, och om Kivi som säger att nu får det vara nog, så gör jag en paus. Clara kommenterar med upprörd och arg röst, som jag tolkar som att hon härmar Kivis sinnesstämning. Jag stämmer in med samma tonfall:

Clara: Va göör... va har en gjörit?

Forskaren: Ja! Bajsat på mattan, nä nu får det va nog.

Här uppfattar Clara att Kivi är arg på Monsterhund, och förmedlar detta utan att direkt uttala det med ord, utan i stället genom att härma Kivi. När jag frågar henne vad hon tyckte om med boken, så visar hon mig bilden, när Kivi tvättar Monsterhund, men svarar inte när jag undrar varför hon gillade det. I rollen som upprätthållande av ordning och reda och som tvättande omsorgsperson, kan Kivi kopplas till ”kvinnliga” genusattribut. Vi pratar vidare och så frågar jag vad hon tycker om Kivi:

Forskaren: Men du! Nu är jag så nyfiken på... emm... vad tycker du om Kivi? Tycker du om Kivi eller?

Clara: Ja tycker väldigt om å äta alltid kivi.

Forskaren: Du tänker på kivi-frukten! Då när du hör Kivis namn här. Men e de en kivi-frukt?

Clara: Nää!

Forskaren: Nähähahaha. Kan man heta Kivi asså? Vad tycker du?

Clara: Ja tycker ja e väldigt... man ska inte heta.. man ska heta nåt annat namn än bara kivi som är en frukt!

Forskaren: Ja. Det blir lite konstigt. Men när jag, när jag sa att boken heter Kivi och Monsterhund då tänkte du på en frukt och en hund, var det så? Haha.

Clara: Hehe.

Forskaren: O så var det ... ja vem e Kivi egentligen?

Clara: Är det en kille eller tjej?

Forskaren: Vad tror du?

Clara: Är det en tjej eller kille?

Forskaren: Ja, jag vet faktiskt inte. Va tror du att det e?

Clara: Duu. Allting som e tjejer vara killar eller tjej. O ja tycker killar e tavlor, för tavlor bukar vara tjejer.

Forskaren: Tavlor?

Clara: Ja.

Clara berättar och skojar om hur tokigt det är att hon tänkte att Kivi var en frukt, och tycker inte att man kan heta Kivi. När jag sedan frågar henne vem hon tror att Kivi är, så ställer hon en direkt fråga om Kivis personliga kön. När jag inte svarar på frågan, utan ställer en motfråga och undrar vad hon tror, så verkar hon blir lite irriterad och frågar igen med lite skärpa i rösten med betoning på ”Är det en tjej eller kille?”. När jag undrar hur hon tänker med att tavlor brukar vara tjejer, så börjar hon förklara något om hur tjejer och killar brukar vara, men när jag undrar hur hon menar, så skojar hon till det med glimten i ögat och leker och rimmar med orden *tavla*, *lava* och *pava*, och säger att killar är som lava, utan att kunna förklara hur hon menar.

Vid två tillfällen drar Clara paralleller till de litterära personerna Pettson och Findus. Det första tillfället äger rum när vi har läst färdigt boken, precis i början av boksamtalet, där vi tittar på illustrationen på bokens omslag:

Forskaren: Ja! Ja har lite .. ja har lite frågor här som jag är intresserad av vad du tycker. Ö, vad tänkte du att boken skulle handla om när du såg framsidan?

Clara: Ja tänkte på den handlade om Pettson och Findus.

När jag i slutet av boksamtalet undrar vad hon skulle berätta för sina kompisar om boken, så återkommer hon till Pettson och Findus och svarar:

Forskaren: Hahahaha... ja jag tänkte på den här boken, om du skulle berätta om den för en kompis, vad skulle du säga då?

Clara: Den var väldigt lik Pettson och Findus.

Jag undrar på vilket sätt den är lik Pettson och Findus, men det vet hon inte. Pettson och Findus (det finns flera böcker om Pettson och Findus skrivna av Sven Nordqvist) handlar också om en människa, som tar hand om ett busigt husdjur. Kan det vara denna koppling hon gör. Om man tittar på utseendet hos de olika fyra figurerna, så är ju Kivi barn och mindre än Monsterhund, till skillnad mot Pettson, som är vuxen och till storleken större än Findus. Det som Kivi och Pettson har gemensamt är rollen som ansvarstagande omsorgsperson.

Fältanteckning 2 (12 mars 2015)

Det är samma dag fast senare på eftermiddagen, och några barn har gått ut på gården medan några stannat kvar. När jag noterat att jag har läst om Kivi för de barn som är kvar inne i det stora klassrummet (ett par barn leker med stängd dörr i ett mindre angränsande rum), så lägger jag fram boken *Kivi och Monsterhund* på ett lågt bord, som står centralt i klassrummet. Jag sätter mig på en stol vid bordet, fast ett par platser därifrån, med tanken att skapa möjligheten till att både låta barnen titta själva i boken eller att inleda ett samtal med dem. Så sätter jag mig och väntar. Och inget händer! Alla de barn (Alice, Bill och Clara) som är inne, går förbi bordet med boken minst en gång och ett par av barnen går förbi flera gånger. Jag observerar två olika reaktioner hos barnen. Den ena är att barnen över huvud taget inte verkar se boken. Blicken glider över bord och bok, eller är fästad på något annat längre fram. Den andra reaktionen är att de går förbi och blicken hänger kvar vid boken, men de stannar inte och saktar inte ens farten. De noterar att den finns där, men gör inget mer åt det.

Jag tänker att barnen måste få fler tillfällen att i lugn och ro få bläddra i boken, och funderar även över den sociala biten. Att sitta tillsammans med någon annan och titta, läsa och reflektera kanske blir mer intressant för barnen, än en bok som bara ligger på bordet. Boken som artefakt blir mindre intressant än vuxna och barn och en själv som gemensamt medierar bokens innehåll, så att meningsskapande kan ske. Och så tänker jag att det kanske är så att de för tillfället är nöjda med att ha pratat om boken med mig under förmiddagen, att de inte har så mycket mer att säga just nu.

Inledande boksamtal 4, 5 och 6 (23 mars 2015)

Dora: Dora (4.3 år) vill inte följa med mig in i lärarrummet och läsa och prata om boken, men hon visar ändå att hon är nyfiken. Hon frågar om boken och om vad de andra barnen gör inne i lärarrummet med mig, och jag ser att när jag går iväg med något av de andra barnen som jag hittills, så tittar hon långt efter oss. Jag tolkar det som att hon inte är helt bekväm med situationen, så jag frågar henne om vi skall sitta i klassrummet och läsa boken, så kan vi ju gå in i lärarrummet sen och prata om boken. Men då ångrar hon sig och vill gärna följa med mig in i lärarrummet. Dora är lite avvaktande först, och vi småpratar lite om lärarrummet och om att det ju är här inne som lärarna har sin rast och sitter på möten. Så visar jag boken och börjar läsa. Dora tittar mest ner i boken, medan jag läser och varken kommenterar eller frågar om någonting, fastän jag gör flera lite längre pauser. Hon har nästan ingen ögonkontakt med mig, och sitter liksom tålmodigt och väntar på att jag skall fortsätta. När jag då vänder blad, så visar hon med kroppen genom att luta sig framåt mot den vänstra sidan av det nya uppslaget, att hon vill höra fortsättningen på boken. När jag har läst färdigt boken vill hon gå ut ur

lärarrummet. Jag säger att jag har några frågor, och undrar om vi kan ta dem lite senare och hon nickar till svar. En liten stund senare, så är hon ensam inne i förskolans lilla rum, så jag passar på och frågar om vi kan prata lite om boken nu, och det säger hon ja till. Vi sätter oss vid det lilla runda bordet nedanför fönstret. Jag lägger fram boken mittemellan oss på bordet och frågar om hon vill berätta vad den handlar om. Dora svarar fåordigt och skrattar lite när hon svarar, vilket jag tolkar som att hon är lite nervös, och inte riktigt vet vad för slags svar jag förväntar mig. Hon pekar på Kivi och säger ”arg”, och de verb hon använder när hon pratar om Kivi är att hen sover, och att Kivi inte vill ha en monsterhund för att den bajsar. Hon använder pronomenet *han* vid tre tillfällen, och använder inga andra pronomen eller egennamn:

Forskaren: Vad va det du tyckte bäst om med Kivi då? Kommer du ihåg de?

Dora: Allt!

Forskaren: Amen me Kivi just?

Dora: Allt.

Forskaren: Allt. Mm.

Dora: Å när han sover så får han- (bläddrar i boken) ... hund!

Forskaren: Ja just de. När Kivi vaknar.

Dora: Fast han vill inte ha en hund fö den bajsar.

Forskaren: Ja. Å då vill Kivi ha en ... (bläddrar fram till sista sidan)

Dora: Apa!

Emma: Emma (4.3 år) är mycket fåordig under vårt boksamtal. Hon håller blicken fästad vid boken, och svarar med snabba tystlåtna svar och med bara lite kroppsspråk. Istället för att använda sitt verbala språk, så pekar hon mycket och använder enstaka ord, för att förmedla det hon vill och tycker. Hon tycker att alltihop med Kivi och boken var bra och rolig, och det hon pekar ut, som det som hon gillar bäst med boken, är när Kivi tvättar Monsterhund med olika saker. De föremål hon nämner är motorsågen och saxen. Här blandar Emma olika genusattribut, som Kivi som en omsorgsperson som tvättar Monsterhund med det mer typiskt ”pojktaktiga” attributet motorsåg. Emma använder pronomenet *han* vid två tillfällen, när hon pratar om Kivi:

Emma: Titta! Nu ska ni få en hund. Nej nej ingen hund.

Forskaren: Varför då då?

Emma: För han inte ha en stor hund. Han tror att de e en bautahund igen.

Dessutom använder hon Kivis egennamn vid ett tillfälle, när hon pratar om Kivi:

Forskaren: Vad var det tyckte så mycket om med Kivi då?

Emma: Alltihop med Kivi. Alltihop.

Emma berättar att hon läst om Kivi tidigare, och hon uttrycker starka känslor, (om det är gentemot Kivi eller själva berättelsen i sig framgår inte av det hon berättar), när hon säger att:

Forskaren: Varför tyckte inte du om det Emma då?

Emma: Ja hatar-... har läst den hemma.

När det gäller vilka ord hon beskriver Kivi med, är det enda hon säger om Kivi är att hen inte vill ha en stor hund i födelsedagspresent. Vi har ett mycket kort samtal, Emma och jag, och hon markerar tydligt, när hon vill avsluta, genom att helt enkelt resa sig upp och gå ut ur rummet, utan att visa att hon hör den sista frågan som jag slänger iväg efter henne, om det är något mer hon vill berätta.

Filippa: Filippa (4.4 år) och jag går in i lärarrummet, och hon tittar sig nyfiket omkring, men kommenterar ingenting. Jag visar henne boken och hon tar boken ifrån mig och börjar bläddra i den, men lämnar ganska snart tillbaka den och ber mig börja läsa. Så jag berättar för henne, att jag kommer att läsa och att hon gärna får prata eller fråga om boken medan jag läser, och så börjar jag läsa. När jag läser är hon mycket fokuserad på själva berättelsen, och kommenterar varken text eller bilder, och håller blicken fästad vid boken när jag vänder blad, för att se vad som finns på näst uppslag. Vi har precis avslutat läsningen, när en lärare knackar på dörren och meddelar att lunchen är serverad. Vi kommer överens om att fortsätta att prata om boken efter lunch, innan vi går ut på gården. Efter lunchen är lärarrummet upptaget, när lärarna har sina raster, så jag och Filippa sätter oss i vårt lilla rum, där vi kan vara i fred, eftersom alla andra barn är på väg ut efter lunchen. Filippa är tillmötesgående och när jag skall beskriva hennes attityd gentemot vårt boksamtal, så får jag i mitt huvud en bild av en lite tålmodig, effektiv och mötesvan person. Vi börjar prata om boken, men Filippa vill att jag läser boken igen. Jag påbörjar boken och vi avbryter läsningen flera gånger för att samtala, och jag avslutar inte boken denna gång, utan vårt samtal avslutas efter en lång diskussion om bokens illustrationer och bokstäver. Filippa använder sig av pronomenet *han* vid tre tillfällen och pronomenet *hon* vid ett tillfälle. Det tillfälle hon använder sig av *hon*, är när hon beskriver hur Kivi tackar nej till presenthunden, eftersom:

Filippa: Ja du vet hon tror att hunden som en som en stor monsterhund.

Filippa gillar alltihop med Kivi, och när jag ber henne utveckla sina tankar, så svarar hon att det är för att Kivi tycker om att göra saker. När jag frågar Filippa vad hon tror att Kivi tycker om att göra, så svarar hon:

Forskaren: Nä. (Paus på 4 sek) Vad tror du Kivi tycker om å göra då?

Filippa: Gå ut.

Forskaren: M. Vad gör Kivi ute tror du?

Filippa: Leker.

Under stora delar av samtalet, så uppmärksammar Filippa detaljer i illustrationerna och även olika bokstäver i illustrationerna, som exempelvis Kivis namn. Hon ställer frågor runt detta och menar att bilderna är dåligt ifyllda.

Inledande boksamtal 7 och 8 (24 mars 2015)

Gustav: Gustav (4.11 år) och jag sätter oss i lärarrummet. Han är mycket intresserad av boken, och har hört de andra barnen, som redan fått vara med och läsa, prata om boken. Gustav har några kommentarer om Monsterhund precis i början av boken, och på uppslag 14 där ett flertal personer letar efter Monsterhund, men lyssnar sedan till resten av boken, utan att avbryta eller visa att han tröttnar. Jag gör flera pauser på 3-6 sekunder under läsningens gång för att ge honom chansen att kommentera eller fråga, men han visar tydligt att han vill fortsätta läsningen, genom att själv vända blad eller bara genom att titta ner på högra sidan av uppslaget med ett kroppsspråk, som att luta huvudet lite snett framåt åt höger, som för att dyka in i boken mellan sidorna till nästa uppslag, vilket jag uppfattar som att det enda han vill är att se vad som kommer på nästa sida. Gustav använder sig uteslutande av pronomenet *hon* vid alla de sju tillfällena, som han pratar om Kivi. När jag frågar Gustav hur han skulle beskriva boken för en kompis, så svarar han att han skulle säga att den var rolig, och att det var mycket spring och äckliga saker i den, alla tre beskrivningar vilka kan kopplas till en ”pojkes” genusattribut. Här uppfattar jag det som att Gustav beskriver själva handlingen i boken. Det som Gustav gillar med boken är det när Kivi skriker att hen vill ha en hund och när Kivi kikar genom dörren:

Forskaren: Mm. Vad var det du tyckte var bra med Kivi?

Gustav: Att hon tvättade den.

Forskaren: Ja.

Gustav: Fast där blev den i alla fall fin.

Forskaren: Ja. Att Kivi försöker få den hunden helt ren liksom.

Gustav: Helt ren.

Forskaren: Helt ren. Ja de e väldigt mycket... som Kivi använder motorsåg o schampo.

Gustav: Varför använder hon motorsåg?

Forskaren: Ja det undrar ja med. Hur går de till? Vad tror du?

Gustav: För hon kan såga...såga av de.

Forskaren: Såga av smutsen?

Gustav: Mm.

Gustav tycker inte om när Kivi blir arg på Monsterhunden som bajsar på mattan, och inte heller när Kivi kramar om hunden:

Forskaren: Var det nåt du inte tyckte om med Kivi?

Gustav: Mm. Jaa. De var ... där! (pekar på bilden där Kivi kramar Monsterhund)

Forskaren: När Kivi går fram för att krama ... o heja?

Gustav: Mm.

Forskaren: Välkommen.

Gustav: För han kunde ju bita henne så här raour!

Här ser han Kivi som en utsatt och passiv person, som skulle kunna bli biten, vilket kan kopplas till bilden av "flickan". De ord, som Gustav använder sig av när han pratar om Kivi, är verben *tvätta*, *såga* och *bli biten*. Han beskriver Kivis ilska, genom att peka på bilden och använda ordet *Stick!*, och kopplar därmed känslan av ilska till Kivi som person. Ilska är ju en känsla som ofta kopplas med "pojken", men i denna situation uppfattar jag att Gustav tolkar Kivi som en omsorgsperson, en ansvarsperson med kontroll som blir arg när hen skall uppfostra Monsterhund, och då blir kopplingen till "flickan" eller "kvinnan" starkare. Gustav berättar också att Kivi använder sig av motorsåg och olja, för att tvätta Monsterhund, och pratar även mycket om att Monsterhund borde bli ren och fin och vit efter all tvätten.

Hector: Hector (4.6 år) har tittat långt efter mig, när jag har gått in med något av de andra barnen, och har också frågat vid ett par tillfällen vad vi gör inne i lärarrummet. Jag har svarat och berättat vad vi gör, men han har vid upprepade tillfällen tackat nej till att följa med mig in och läsa boken. Men idag går han med på att komma med, även om det finns lite motvillighet och misstänksamhet i hans kroppsspråk. Han ser bakom sig några gånger, tillbaka på sina kompisar, och ser sig noga runt när vi kommer in i lärarrummet. Långsamt sätter han sig på stolen som jag föreslår, men han lyssnar uppmärksam, när jag förklarar hur jag har tänkt mig att jag skall läsa boken och att han gärna får avbryta och prata, berätta eller fråga om boken medan jag läser. Så börjar jag läsa och Hector håller blicken fästad mot boken under nästan hela läsningen. Han visar med ögonen, genom att liksom titta runt hörnet på högra sidans blad med blicken, att han vill vända blad och att han vill höra fortsättningen av berättelsen. Precis i början kommenterar han att det är hunden, som står där utanför dörren, när Kivi öppnar den på glänt (Lundqvist & Johansson, 2013, uppslag 5). Även när vi kommer till uppslag 14, så avbryter Hector mig och påpekar att Monsterhund springer iväg långt borta i solnedgången. Sedan säger han inget mer förrän jag har avslutat läsningen. Jag frågar honom vad han tycker om boken, och hans svar är kortfattade och fåordiga, när han svarar att han tyckte boken var bra och att han tyckte om slutet med gorillan som önskemål som nästa husdjur. I sina svar använder Hector inga som helt pronomen eller egennamn, och inte heller några verb eller beskrivande ord som adjektiv eller känslor. Efter bara några minuter, så uttrycker han att han vill gå ut och pröva sitt nyvikta flygplan, och ännu ett par minuter senare, så reser han sig helt enkelt upp och går iväg. De sista två frågorna svarar han på stående fot mellan bordet och dörren, med handen på dörrhandtaget.

Inledande boksamtal 9 (2 april 2015)

Isak: Isak (5.11 år) och jag går in i lärarrummet och vi sätter oss vid arbetsbordet mitt i rummet. Isak är ivrig och tar snabbt boken, som ligger på bordet, och börjar bläddra i den. Jag berättar om upplägget och vi sätter igång med läsningen. Precis i början ställer Isak flera frågor om Monsterhund, och pratar och hittar på egna fortsättningar på berättelsen:

Isak: Tänk om de e hans kompisar som ha klätt ut sig till en hund.

Forskaren: Ojdå! (Isak: M.) Och här står Kivi och tvättar med ... schampoo, bensin och motorsåg!

Isak: Varför tar han bensin?

Forskaren: Ja vet inte. Blir den renare av bensin tror du?

Isak: Öö nej.

Forskaren: Nej. O motorsåg då? Motorsåg, svets och terpentin?!

Isak: M. Tänk om han sku- tänk om han skulle skära den. Fast på botten. Tänk om han skulle bara skära runt golvet så så (Forskaren: M.) så skulle han bara aaa så visste han inte det så skulle han bar säga aaa.

Forskaren: Åka ner. (Isak: Ja.) Genom golvet?

Isak: Ja.

Isak använder sig av pronomen vid flera tillfällen. När han pratar om Kivi använder han enbart pronomenet *han*, och detta gör han vid 19 tillfällen, och han använder även egennamnet *Kivi* vid två tillfällen. Det är intressant att notera att Isak vid ett tillfälle använder *hon* som pronomen, när han pratar om sin kompis, som också har en hund. Detta visar på att Isak, som har ett annat språk utöver svenska som sitt modersmål, är medveten om att det i svenskan finns olika pronomen, och även skillnad när de skall användas. Jag frågar Isak vad han tycker om med boken, och han svarar att han gillar när Monsterhund bajsar på mattan och stökar till, och här drar Isak paralleller till Paddington, och berättar en del om filmen om Paddington, som han just varit och sett. Paddington är en hanbjörn, och flera av de ord som Isak använder kan kopplas till ”pojkgiga” genusattribut. Något Isak tycker om med just Kivi är när hen tvättar Monsterhund:

Forskaren: Jahaja. Med Kivi här. Va tyckte du om Kivi?

Isak: Jag har ju redan berättat det.

Forskaren: Ja men du har berättat om Monsterhund va? (Isak: M.) Jag tänkte om du kunde berätta om Kivi.(Isak: M.) Vad tyckte du om Kivi?

Isak: M. (Bläddrar i boken) De var de också roligt. (Forskaren: Jaha ja.) Och när han tvätta monsterhunden. (Forskaren: Ja.) Så trodde jag han satt på en stol där. Här var det jätteroligt (Forskaren: Ja.) Och när han hållde för näsan.

Forskaren: Vem?

Isak: Kivi

Här ser Isak Kivi i en omsorgssituation, och som en person som tycker att Monsterhund luktar illa och måste tvättas, en situation där Kivi kan kopplas till bilden av ”flickan”.

Inledande boksamtal 10 (8 april 2015)

Jakob: Jakob (4.0 år) följer med mig in i lärarrummet, och förhåller sig relativt passiv och ointresserad till boken om Kivi och Monsterhund. Jag läser boken rätt igenom med ganska långa tysta pauser på varje uppslag, men han säger ingenting. Han visar med ögonen, genom att titta mot högra sidan om boken, som för att vända blad med blicken, och genom att lägga huvudet på sned, att jag skall läsa vidare. Jakob ser road ut och småler vid några få tillfällen. Han fnissar lite när jag läser om Monsterhund som bajsar på mattan. När jag läst färdigt har vi ett kort samtal, där Jakob fåordigt svarar på mina frågor. Jakob nämner inte Kivi med pronomen alls, och inte heller med Kivis egennamn. Det enda han uttrycker om Kivi är att hen inte vill ha en monsterhund. Å andra sidan är det inte Kivi som är intressant. Jakob är mycket intresserad av fordonen och av Monsterhunden, och vi dröjer kvar en lång stund vid den detaljerade illustrationen på uppslag 14, där flera personer och bland annat polisbilar och helikoptrar är ute och letar efter Monsterhund.

Forskaren: Vad tror du? ... Vad tyckte du om Kivi då?

Jakob: Den va kul. Hela boken va kul.

Forskaren: Jaa. Var det nåt som var dåligt med boken?

Jakob: Nä. ... Däj äj en till.

Forskaren: Ja, där var en till helikopter. Två helikoptrar som är ute och letar efter Monsterhund. Vart tar Monsterhund vägen tror du?

Jakob: Däj. (pekar på uppslag 14 på Monsterhund som försvinner i solnedgången)

Forskaren: Mm. Vad tänker Kivi om Monsterhund tror du?

Jakob: Vill inte ha den.

Forskaren: E det nåt mer du vill berätta om boken?

Jakob: Nä.

Fältanteckning 3 (9 april 2015)

Det har nu gått fyra veckor sedan de första inledande boksamtalen startade. På grund av egen sjukdom har dessa boksamtal dragit ut på tiden, och det är egentligen idag som vi får möjlighet att ha det första riktiga boksamtalet i grupp. Jag frågar tre barn som leker i lilla

rummet om de vill vara med och läsa Kivi, och det vill de. Filippa blir väldigt entusiastiskt och drar med sig de andra i ett kort samtal om Kivi.

Kivi är jättekul!

Jag gillar Kivi.

Och Monsterhund som bajsar på mattan!

Ja det är roligt!

När Kivi tvättar monsterhunden. Det är kul. Å Kivi tar motorsågen!

...är några av kommentarerna. Jag noterar att varje gång de pratar om Kivi så använder de Kivis egennamn. Inget av barnen använder något pronomen, när de pratar om Kivi. Det här är ju intressant! Jag försöker lägga märke till om barnen själva tycker att detta krånglar till deras samtal (själv får jag ju koncentrera mig otroligt och verkligen anstränga mig för att inte använda något pronomen, när jag pratar med barnen om boken), men valet att använda tilltalsnamnet på Kivi i varje mening verkar komma naturligt för dem. Här undrar jag om och hur mycket mitt eget användande av Kivis tilltalsnamn har påverkat barnens användande av detsamma. Jag har konsekvent genom alla samtalen sagt Kivi istället för pronomen *hen*, eftersom när jag övade mig innan barnintervjuerna väldigt ofta råkade säga fel och säga *han* istället. Relaterar jag till mitt sociokulturella perspektiv och det situerade lärandet, så blir de ord och de begrepp som används i barnets omgivning, samt omgivningens sociala och kulturella mönster, även de som präglar barnets egen språkutveckling och språk användning. Jag funderar på om jag skall använda pronomenet *hen* vid nästa samtal runt boken, för att se hur barnen uppfattar och reagerar på det. När jag väl befinner mig i den faktiska situationen vid nästa boksamtal, så använder jag ordet *hen* endast vid ett tillfälle, precis i början av samtalet. Jag känner mig självmedveten när jag använder mig av *hen* och därmed känns det inte helt naturligt i situationen. Därför väljer jag att använda egennamnet *Kivi* under resten av samtalen.

Fältanteckning 4 (9 april 2015)

Under detta första gruppsamtal runt boken händer något som jag inte var helt beredd på. Barnen följer med mig in i ett mindre rum, som tillhör avdelningen bredvid. Barnen på denna avdelning är ute på gården, så därför kan vi använda detta rum. Vi sitter, jag och de fyra barnen, på en stor matta mitt i rummet. Jag bjuder in dem till att sätta sig i en ring, men det blir lite att barnen sitter bredvid varandra på en lite böjd rad mittemot mig. Det ligger en bil och några doktorsleksaker på golvet bredvid hyllan bakom barnen, och de drar i barnens uppmärksamhet, så vi reser oss upp igen för att städa undan lite. Medan vi städar blir barnen sugna på att leka med alla sakerna. Eftersom sakerna tillhör den andra avdelningen, så är det ju många spännande saker som barnen inte brukar leka med, så jag lovar dem att vi tittar på Kiviboken först och så får de möjlighet att leka sedan. Vi sätter oss på mattan igen, och placeringen blir samma som förut. Jag lägger fram boken mellan oss och frågar om de kommer ihåg Kivi och Monsterhund. Efter en kort stund, så ber Clara att jag skall läsa boken igen, och jag börjar läsa. Under den första delen av boken så följer barnen med, men frågar

inte så mycket och kommenterar heller inte varken text eller illustrationer. Sedan märker jag att intresset för boken svalnar och istället drar sig Bill och Clara sig sakta bakåt mot leksakshyllan. Jag försöker fånga deras uppmärksamhet igen, genom att ställa olika frågor. Barnen frågar en del frågor om Monsterhund, om tungan och om att den inte får äta upp skor eller springa inomhus. Clara avbryter min läsning i början av uppslag 8 och säger att:

Clara: Han får nog tvätta- . Kivi- (drar ett djupt andetag och pekar på Monsterhund) han.

Forskaren: Skall Kivi tvätta monsterhunden?

Clara: Mm.

Bill: M.

Vi tittar på illustrationerna på uppslag 8, och när jag har läst texten, så frågar jag barnen vad de tror att Kivi tänker:

Forskaren: Vad tror ni Kivi tänker här då?

Bill: Att han ska tvätta honom.

Här använder Bill *han*, när han pratar om Kivi. Lite senare menar Bill att Kivi är en flicka, vilket kommer beskrivas längre ner.

Forskaren: Här ska vi se!! Vad händer här då?

Clara: Han- de- han fyller nästan den med vatten. (Clara pekar på handfatet som är nästan fullt med vatten och med kranen på)

Forskaren: Vem då?

Clara: Kivi.

Vi läser vidare till uppslag 10, där Kivi gömmer sig bakom soffan, och Monsterhund har satt sig på mattan för att gå på toaletten. Jag frågar vad Kivi gör och Dora svarar:

Han bara gömmer sig under soffan.

Vi tittar på nästa uppslag, där Kivi rusar fram för att stoppa Monsterhund. Jag frågar igen av Kivi gör:

Dora: Han springer.

Bill: Rusar fram i bajset. (Forskaren: M.)

Clara: Han säger nu ska vi gå ut.

Barnen tappar fokus och vi bläddrar fram i boken lite snabbare nu. Vi hamnar på uppslag 12 där Monsterhund är ute i trädgården och Kivi står och tittar med bestämt, och lite argt uttryck

i ansiktet och dirigerar Monsterhund med olika kommandon, med en vänsterarm som rör sig så fort att vi ser i illustrationen fyra armar samtidigt.

Forskaren: Kissa mot knuten. Vad händer här då? Oj.

Emma: Han får tusen armar.

Clara, som redan under första bokläsning och efterföljande samtal frågade vid upprepade tillfällen om Kivi är en tjej eller kille, ställer nu frågan igen. Inget av barnen reagerar direkt på frågan, men när jag efter en kort överläggning med mig själv, (där jag ställer mig själv frågan om det i denna studie är etiskt korrekt att ställa denna fråga till barnen i och med att den går ut på att undersöka på vilket sätt barnen påverkas av den rådande dualistiska syn på genus, och jag väljer att upprepa frågan eftersom den ställdes av ett av de medverkande barnen), så säger jag att det är ju en intressant fråga och vänder mig till barnen: "*Clara undrar om Kivi är en tjej eller en kille, vad tror ni?*", så återvänder plötsligt allt fokus till Kivi och vårt samtal igen. Clara svarar snabbt och bestämt att hon vet att Kivi är en kille. Bill svarar att det är en tjej. Dora och Emma förhåller sig lite avvaktande. Dora säger lite frågande *En kille?* och tittar på Emma, som bekräftar Doras åsikt genom att nicka och upprepa *En kille*. Den lite hetsiga åsiktsstorm som följer har jag inte förutsett. Jag upplever att Clara och Bill först gaddar ihop sig lite gentemot de andra två barnen, som i sin tur (kanske som en motreaktion) också de gaddar ihop sig. Clara och Bill visar först på samma slags fysiska beteende, de nickar mot varandra och använder övertalande och bekräftande tonfall när de vänder sig mot varandra, medan de intressant nog tycker olika ifråga om Kivis personliga kön. Clara menar att Kivi är en kille och Bill att det är en tjej, men detta är inget som de själva verkar uppmärksamma just då.

Bill: Jag tror de e en tjej.

Forskaren: Hur tänker du då? Hur vet du att det är tjej.

Bill: Jag vet.

Forskaren: Ja. Vad är det som gör att Kivi är en tjej då?

Bill: Därför- därför- därför han e en tjej. (...) Däfför han har glasögon å mössa... och pyjamas.

Forskaren: Jaha. Har tjejer det?

Bill: Ja... och killar.

Clara menar att Kivi är en kille, för att han är en kille. Dora och Emma ser först lite vilsna ut medan de, som jag uppfattar det, lyssnar på de andra två barnens argument och funderar själva på saken. Sedan byter de, utan att diskutera och som jag uppfattar utan att på något annat sätt uttrycka detta till varandra eller till mig, åsikt och när jag upprepar min fråga, så menar de nu att Kivi är en tjej.

Forskaren: Ja. Vad tänker ni då? (tittar mot Dora och Emma). Tänker ni nånting? Man måste inte tycka nånting heller.

Dora och Emma i kör: Tjej!

Forskaren: Hur kommer det sig att ni tycker att det är en tjej då? Hur vet ni att det e de?

Emma: För att den har en mössa.

Dora och Emma svarar i munnen på varandra, och upprepar *tjej* flera gånger. Nu har de två plötsligt bytt åsikt. Har de blivit påverkade av Bills svar? På svaret på min nästa fråga tänker jag att Emma har influerats av Bill, eftersom hon nämner mössan, som genusmarkör för en tjej, precis som Bill gjorde någon minut tidigare. Dora och Emma visar genom att titta på varandra och nicka och genom att fästa armkrok och samtidigt upprepa ”Kivi e en tjej.”, att det verkar vara viktigt för dem att de har stöd av varandra i sin åsikt. De använder även ett övertalande och bekräftande tonfall, när de pratar med varandra om sina åsikter, medan de gentemot de andra barnen och då speciellt gentemot Clara, genom att oftare snegla mot henne och vända sig mer mot hennes håll, använder ett mer bestämt och överlägset tonfall, när de säger att de tycker att Kivi är en tjej.

Inget av barnen nämner alltså några typiskt traditionella genusattribut, som argument för att Kivi skulle vara tjej eller kille. Bill nämner färgen grön, som en av tre attribut som förklaring till varför Kivi är en kille, och det är en färg, som oftast kopplas till pojkar, men Bill tittar på illustrationen av Kivi, när han säger detta och ser att Kivi har en grön och vitrandig pyjamas på sig, och i samma mening, så säger Bill också, att flickor också kan ha både grön pyjamas och glasögon.

Jag blir lite överrumplad av hur starkt barnen reagerar och att de genast tar avstånd från den som har en annan åsikt, och att de både fysiskt och med röstläget så starkt betonar hur viktigt det är för dem att ha någon annan som stöttar dem i sin uppfattning. Liksom det faktum att barnen använder ett så bestämt och överlägset tonfall för att plötsligt hävda sina åsikter, när vi sekunden innan har haft ett samtal där barnen har sagt vad de tycker och lyssnat på vad de andra tycker, utan så många kommentarer. Så lätt det kom att handla om vem som har rätt eller fel.

Fältanteckning 5 (15 april 2015)

Det är sex dagar senare och en vanlig förmiddag på förskolan, vilket innebär att några barn är i skogen, medan resten av barngruppen är kvar i klassrummet och är fria att aktivera sig på olika sätt. Några barn är inne i vårt lilla rum och klär ut sig, medan de andra barnen har placerat ut sig vid de olika låga borden i klassrummet. Jag sätter mig i soffan i klassrummet och tar fram *Kivi och Monsterhund* från den låga hyllan bredvid soffan. Soffan är en tresitssoffa, som står med ryggen mot väggen bredvid ingången till klassrummet. Bredvid soffan på vänster sida står en bokhylla med sneda hyllor, så att böckerna står med framsidan vänd framåt mot barnen, och den är full med olika böcker. Ett par meter framför soffan står ett rektangulärt bord i barnens nivå med tillhörande stolar. Barnen är vana vid att sitta i soffan

och att en vuxen läser för dem. Under höstterminen har barnen varit mer intresserade av högläsning, än vad de har varit de senaste två-tre månaderna. Under den senaste veckan har jag inte noterat några samtal om Kivi eller Monsterhund från barnens sida. Det är inget barn, som själv initierat högläsning av boken, vilken hela tiden stått väl synlig i bokhyllan. Jag har frågat mina medarbetare, för att ta reda på hur barnen har förhållit sig till *Kivi och Monsterhund* vid de tillfällen som jag inte har varit närvarande på förskolan. Jag tänker att barnen kanske känner sig lite påpassade och observerade av mig, men lärarnas svar visar att barnen förhållit sig passiva till boken.

Fyra av barnen har suttit och ätit sina frukter vid fruktbordet i ett avskilt hörn i klassrummet, men nu är de klara och kommer i trupp, för att se vad de nu skall hitta på att göra. De ser mig sitta i soffan, Filippa går först i truppen och styr de andra bort mot soffan och frågar om jag kan läsa en bok. Karin (3.7 år) och Clara följer efter och när jag svarar att det kan jag självklart göra, så ställer de sig alla tre vid bokhyllan, för att hitta sina favoritböcker, innan de klättrar upp i soffan. Vi tar ett par minuter på oss att sätta oss tillrätta och sedan följer en förhandling om vilken bok vi skall läsa först och i vilken ordning de övriga böckerna skall läsas. Boken om Kivi hamnar som nummer tre i ordningen. Först läser vi en saga om Askungen och sedan om bävern Castor som snickrar, så är det dags för Kivi. Barnen kommenterar medan jag läser, och uppskattar uppslaget där Kivi tvättar Monsterhund, och det där Monsterhund bajsar på mattan. Barnen använder nästan inga pronomen och inte heller Kivis egennamn, utan pratar mycket Monsterhund (som de omnämner som *han* eller *den*), och så skojar de om hur tokigt det är att tvätta med motorsågar och annat. Vid två tillfällen omnämner Clara Kivi, den ena gången med egennamnet, när hon påpekar att Kivi är större på illustrationen på vänstra sidan uppslaget jämfört med på andra sidan samma uppslag (uppslag 9). Vid det andra tillfället använder hon sig av pronomenet *han*, när hon pratar om bilden på uppslag 11 där Kivi rusar fram för att stoppa Monsterhund från att bajs på mattan:

Clara: Tänk om han trampar i bajset. Blä!

Fältanteckning 6 (16 april 2015)

Jag sätter mig i soffan i klassrummet med *Kivi och Monsterhund* i knät, och börjar bläddra i den. Jag sitter en stund och bläddrar och försöker använda mitt kroppsspråk, genom att se ivrig och intresserad ut när jag tittar i boken (kanske ser jag bara helgalen ut?), för att fånga barnens intresse, och efter 5-8 minuter blir de tre barnen, som sitter vid det angränsande bordet och bygger med lego, intresserade. De tittar upp mot boken om och om igen, men säger först ingenting. Sedan kommer Bill fram och ställer sig bredvid mig, där jag sitter i soffan. Han tittar och bläddrar lite i boken och säger att det är ju den boken som vi läste förut. Gustav lyssnar från sin plats från bordet och kommer också med i samtalet:

Forskare: Vad kommer du ihåg om Kivi och Monsterhund?

Gustav: Jag kommer ihåg att han stöka till och när han satte sej på mattan och bajsade.

Bill: Jag kommer också ihåg att han stöka till.

Gustav: Att Siri tvätta honom. Och att han hoppade över och lekte kubb med katten! (Gustav fnissar)

Jakob tittar upp på Gustav och lyssnar på samtalet. Och så fnissar alla tre barnen lite, innan de återgår till leget. Jakob sitter med ryggen mot mig och han säger ingenting, och svarar heller inte när jag frågar vad han kommer ihåg om Kivi. Bill lämnar boken och går och sätter sig igen. Här är det intressant att notera att medan både Bill och Gustav omnämner Monsterhund med pronomenet *han*, så säger Gustav *Siri* om Kivi. Gustav har benämnt Kivi som *hon* under alla samtal, och kopplar i observationen ovan flicknamnet Siri till Kivis person.

Fastän nästan alla barnen under den enskilda läsningen och boksamtalen svarade att de tyckte att boken var rolig, och de även skrattade en del åt Monsterhund som bajsar på mattan, är det ingen som idag verkar intresserad av att höra boken igen. Bill, som var med under gruppsamtalet, där barnen diskuterade huruvida Kivi är en flicka eller pojke, nämner nu ingenting om Kivi är en flicka eller pojke. Jag funderar lite på hur barnen själva uppfattade det gruppsamtalet; det verkade vara ett för dem viktigt ställningstagande i stunden, men för i alla fall Bill verkar frågan inte vara viktig längre. Jag återvänder till mina anteckningar och transkriptionen av detta gruppsamtal, och upptäcker direkt en viktig detalj, som jag inte reflekterat över tidigare. Bill menar att Kivi är en tjej, men använder konsekvent pronomenet *han*. Hur skall jag nu tolka detta? Jag försöker påminna mig hur Bill pratar om sina kompisar i vardagliga samtal och observerar hans språk lite extra de närmaste dagarna. Bill har inte svenska som modersmål, men hans svenska är väl utvecklat, och såvitt jag kan erinra mig, så använder Bill pronomena korrekt när han pratar om de andra barnen, samt oss lärare, såtillvida att han benämner flickor som *hon* och pojkar som *han*. Utifrån mina observationer får jag samma resultat. Är det för att Kivi är en litterär person, där könet dessutom inte är klart uttalat, som gör att val av pronomen inte blir avgörande? Eftersom möjligheten finns att tolka Kivi som både flicka och pojke, så skapas även möjligheten att använda både *hon* och *han* som pronomen.

Lite senare samma förmiddag tar jag med mig boken och även min låda med urklippta och laminerade Kivi och Monsterhund till en stor matta, som är centralt placerad i rummet och sätter mig där och plockar lite med figurerna och bläddrar i boken. Flera barn går förbi och några stannar eller saktar farten och tittar till, men väljer att fortsätta till andra aktiviteter. När Dora kommer för dagen, så kommer hon in i klassrummet och jag hälsar på henne och frågar hur det är med henne, och sedan undrar jag om hon vill komma och titta lite på Kivi med mig, men det vill hon inte.

Så går Bill från sitt lego vid bordet igen och kommer fram och tittar, men säger inte så mycket. Alice går förbi och jag håller upp boken mot henne och visar ett av uppslagen och frågar vad hon kommer ihåg om Kivi. Hon svarar ”att *han* var ledsen”, men sedan vill hon inte prata mer utan går vidare. En av lärarna ringer till morgonsamling och alla barnen försvinner in i samlingsrummet. När samlingen är slut går fyra barn iväg till skogen, och jag bestämmer att tre av de barn, som ännu inte varit med på ett gruppsamtal, skall komma med mig och läsa Kivi och samtala lite om den. Två av barnen kommer glatt med, Alice vill inte, men kommer med ändå. Vi sätter oss på den stora mattan i klassrummet i en liten ring runt

boken och lådan med de laminerade bilderna av Kivi och Monsterhund. Barnen tar upp och utforskar bilderna och jag bläddrar i boken, och frågar vad de kommer ihåg om Kivi. Alice ser motvillig ut och sitter med en stund, men går sedan iväg. Istället kommer Karin och Lisa (5.10 år), som precis har kommit till förskolan, och kommer och sätter sig med oss andra på mattan. Jag frågar om Karin kommer ihåg boken vi läste dagen innan och det gör hon. Hon sitter och plockar med Kivifiguren en stund och bläddrar i boken, medan Gustav plockar med Monsterhundfiguren och med de små vita stenar, som jag också har lagt i lådan, för att inbjuda till lek. Jag undrar vad Karin tyckte om Kivi, och hon svarar att hon *"har en Kivi hemma, men inte med Monsterhund"*. Jag frågar om det är boken med *Kivi och goraffen* och det stämmer. När jag upprepar min fråga vad hon tycker om Kivi, så svarar hon att hon inte vet. Sedan pratar vi om randiga pyjamasar, och Karin berättar att hon har randiga pyjamasar precis som Kivi, och sedan följer ett samtal om vilka färger och exakt hur ränderna ser ut på dessa pyjamasar. Lisa har också läst *Kivi och goraffen*, och jag frågar henne vad hon tycker om Kivi. Hon tittar ner i golvet och funderar lite, innan hon svarar att *"Kivi e inte min bästa favorit"*. Hon tänker efter lite och lägger till *"Jag gillar Kivi men de e inte min favorit"*. Sedan reser hon sig och går sin väg innan jag hinner formulera en följdfråga.

Så kommer Alice förbi igen, och tittar mot mig och mot boken. Jag säger att jag blir ju jättenyfiken på varför hon inte vill prata om Kivi, och hon svarar att *"vaje gång jag titta på hunden och Kivi så māj ja illa"*. Jag uttrycker mitt deltagande och frågar om det är Kivi eller Monsterhund som gör att hon mår illa, och hon svarar att det är Monsterhunden. Jag säger att då skall hon såklart inte titta i boken eller på figurerna, och jag vänder direkt Monsterhundfiguren upp och ner och lägger bort den en bit. *"Vi vill ju inte att du ska må illa!"*, säger jag och då ser hon lite gladare ut och kommer närmare och sätter sig ner på knä bredvid mig. Jag undrar om Alice, nu när vi tagit bort Monsterhunden, har någonting hon vill berätta om Kivi, och först säger hon att hon inte vet, men när hon reser sig för att gå, så säger hon *"att hon inte fåj nån. För gorillor är fö stoja"*.

En stund innan lunch sitter jag i soffan och läser jag boken om Kivi och Monsterhund för Jakob och två barn som inte deltar i studien. Alice, Clara och Gustav kommer efter en liten stund och sätter sig med oss. Det är lite trångt, men alla makar åt sig lite, så att vi får plats och alla kan se boken någorlunda bra. Även Melker (5.10 år) ställer sig lite vid sidan av soffan och lyssnar och tittar en kort stund, innan han försvinner bort. Vi pratar om de laminerade bilderna av Kivi och Monsterhund, och att de är kopierade ur boken. Clara kommer på att vi kan kopiera fler bilder från boken. Barnen blir ivriga och pekar och visar vilka bilder de vill att jag skall kopiera och laminera. Jag tänker att detta är en bra idé, att barnen blir involverade i att bestämma vilka bilder vi skall använda kanske gör att de använder sig mer av de laminerade bilderna än vad de hittills har gjort. Det här är en intressant observation, eftersom några av barnen använder sig av olika pronomen, utan att de verkar fästa någon uppmärksamhet vid det:

Gustav: Kan vi inte kopiera när hon skrubbar Monsterhund?

Clara: Den vill ja. Han har en randig pyjamas.

(...)

Gustav: Jag tror hon får en gorilla.

Fältanteckning 7: Kivis hår (23 april 2015)

En viktig genusmarkör för barn är längden på håret (Fagrell, 2000) och därför bestämmer jag mig för att undersöka hur barnen föreställer sig Kivis hår. I bokens illustrationer har Kivi hela tiden en mössa på sig och det går inte att se varken färg eller längd på eventuellt hår. Det är 14 barn på förskolan idag, varav 11 är med i studien. Jag förbereder genom att ta fram underlägg och pappersark i storleken 10 x 10 cm, och två burkar med tuschpennor, och ser till att det finns minst 10 pennor av varje färg, så att barnen har möjlighet att mer eller mindre fritt välja färg. Efter våra vanliga rutiner i morgonsamlingen, då barnen sitter i ring på den runda mattan i vårt lilla rum, så lägger jag de olika laminerade bilderna från boken. Jag frågar barnen om de kommer ihåg Kivi, som vi har läst och pratat om, och uppmärksammar även att alla barn kanske inte har varit med och läst hela boken, men om de tittar på bilderna här så kan de se hur Kivi och Monsterhund ser ut. Barnen tittar lite på bilderna, de lutar sig fram och tittar tillsammans och skickar runt några av bilderna. Bill och Gustav fnissar lite åt bajskorven på mattan. Det är ingen som tar initiativ till att säga något om varken Kivi, Monsterhund eller det de ser på bilderna, så efter ett par minuter presenterar jag min idé, och förklarar att jag är så nyfiken på hur de tror att Kivis hår ser ut, och att alla skall få ett papper och sedan få välja en penna och rita Kivis hår, så som de tror att det ser ut. Jag betonar att det inte finns något rätt eller fel, det är ju ingen som *vet* hur Kivis hår ser ut, utom Kivi själv kanske och Kivi kan vi ju inte fråga! ”*Det är hur ni tror att Kivis hår som är det viktiga*”, säger jag. Alla barnen lyssnar uppmärksam och vill vara med och rita. De väntar tålmodigt på papper och underlägg och sätter sedan igång att rita.

Gustav lägger sig ner på mage och funderar en stund, innan han säger mitt namn för att fånga min uppmärksamhet och berättar att han tror att Kivi inte har något hår, så han ritar ingenting på sitt papper. Han tittar på hur de andra ritar, och håller pennan utan lock en stund till, men ändrar sig inte utan lämnar in ett helt blankt papper, och upprepar hur han har tänkt:

Gustav: Jag tror hon inte har nåt hår.

Forskaren: Va sa du Gustav?

Gustav: Jag tror hon inte har nåt hår.

Forskaren: Nä. Då gör du inget hår på din teckning då.

Isak sitter lite bakom de andra barnen, och visar inget intresse av att titta på hur de andra väljer att rita Kivis hår. Han tar en av de laminerade bilderna av Kivi och lägger på sitt papper och använder den som en mall och ritar runt den med en blå penna. Sedan lägger han till ögon, som han fyller i med röd penna, och en blå mun i Kivis ansikte. Inte heller Isak tror att Kivi har något hår, så han ritar Kivis huvud skalligt:

Isak: Han har inget hår.

Forskaren: Vilken?

Isak: Kivi.

Forskaren: Nähä.

Jakob tar en brun penna och ritar en rund form, som jag tolkar som Kivis huvud, och använder sedan fem olika färger (blå, grön, ljusrosa, mörkrosa och orange) för att göra hår, som till största delen håller sig innanför den runda formen. Det är endast ett streck, som rör sig utanför, som ett längre grönt streck rakt ut åt höger sida. När jag frågar Jakob om han kan berätta om strecket, så svarar han inte. Jag uppfattar inte håret som långt, utan det håller sig nära huvudformen.

Dora väljer en orange penna och ritar en massa hår som täcker en stor del av papprets yta. Det är sex olika ”fläckar” av orange hår, vilka hon ritar genom att flytta pennan fram och tillbaka flera gånger. Medan hon ritar tittar hon upp några gånger och tittar på de barn som sitter närmast och hur de ritar. Sedan tar hon en lila penna och ritar till tre mindre prickar, ganska mitt i allt håret. När hon är nöjd och vill lämna in, så frågar jag henne om hon vill berätta lite om de lila prickarna, men det vill hon inte. Dora har ritat Kivis hår utspritt över pappret och det har inga klara gränser, men det är mycket hår och de streck fram och tillbaka hon har använt för att rita håret är mellan 2 och 5 cm långa (och Kivis huvud är på de laminerade bilderna är ca 4 cm i diameter), och detta gör att jag tolkar håret som ganska långt.

Bill sitter länge och väljer färg på pennan. Han tittar mycket på de andra barnen som ritar bredvid honom, och plockar med pennorna i burken, innan han bestämmer sig för att ta en mörkblå penna. Bill tittar på Gustav, som precis har uttryckt att han tänker att *hon* (Kivi) inte har något hår så han ritar ingenting, och säger *Jag tror han har kort hår*, och ritar en rektangelform med rundade hörn med krulligt hår, vilket jag tolkar som kort hår, och lämnar sedan in sin lapp ganska omgående.

Karin har inte varit med på så många av våra samtal runt Kivi, och hon är först lite avvaktande. Hon sträcker inte aktivt ut handen, för att få ett papper utan jag frågar henne om hon också vill rita Kivis hår, och då nickar hon och tar emot pappret. Jag lägger fram en bild av Kivi framför henne och pratar lite om Kivis mössa och att man inte kan se Kivis hår på några av bilderna i boken. ”Vill du rita hur du tror att Kivis hår ser ut?”, frågar jag och Karin nickar. Hon tar en penna från burken, men verkar inte välja någon speciell färg, i alla fall så väljer hon inte bort någon penna och hon tvekar heller inte innan hon tar den gröna pennan, precis efter att hon snabbt har tittat upp på ett annat barn mittemot henne. Sedan börjar hon med att rita en rektangelform, som hon fyller i med krulligt hår, vilket jag tolkar som kort hår upp på huvudet.

Filippa väljer färg på pennan med omsorg och småpratar lite under tiden om vilken färg hon skall välja. Hon väljer blå, för det tror hon att Kivi tycker om. Filippa sitter en plats ifrån Gustav, som uttrycker att han tror att Kivi inte har något hår. Efter lite funderande börjar Filippa att rita Kivis huvud, som en stor ellipsform. Hon ritar till en liten kropp, och berättar sedan för den som vill höra på, att hon tror att Kivi inte har något hår, utan bara en hatt, så

hon kommer inte att rita något hår. Det här upprepar hon några gånger, lite för sig själv, innan hon lämnar in sin teckning.

Filippa: Jag är färdig. (...) Jag gjorde bara hans hatt.

Emma väljer en lila penna ganska snabbt. Hon ritar ingen huvudform, utan bara kort hår längst upp på pappret, som om hon hade haft en osynlig huvudform att utgå ifrån. Med korta streck ritar hon ganska snabbt håret på hjässan och lite ner på sidan. Sedan sitter hon med pennan redo över pappret, medan hon tittar på hur de barn som sitter närmast ritar. Hon säger inget och ritar inget på några minuter, utan bara iakttar. Sedan vänder hon blicken till sitt eget papper och ritar till ett streck i form av ett upp och ner vänt V, ut från vänster nederkant och åt vänster sida. Hon fyller i strecket och lämnar sedan in teckningen. När jag frågar om hon vill berätta om det V-formade strecket, så vill hon inte. Här har jag en svårtolkad teckning; det korta håret uppe på huvudet är helt klart kort, men strecket är mer komplicerat. Är det en hästsvans, som sticker ut åt sidan, eller är det bara något som Emma har ritat till? Jag tycker att det är en signifikant skillnad, och bestämmer mig för att ta med mig teckningen tillbaka till Emma och fråga en gång till. I slutet av samlingen, när flera barn lämnade in teckningar nästan på en gång, var det lite stökigt, så kanske det påverkade Emma att inte berätta om sin teckning. Jag får fråga igen under lugnare omständigheter. Jag frågar igen ett par dagar senare och visar hennes teckning, men Emma har inget att säga om det V-formade strecket.

Även Clara uttrycker ganska tidigt i samlingen att hon tror att Kivi inte har något hår. Hon efterfrågar en laminerad bild på Kivi, och när hon fått den granskar hon den noga, och låter inte de andra barnen titta förrän hon är klar med att titta. När hon fått sitt papper väljer hon direkt en grön penna och ritar snabbt Kivi som en huvudfoting med långa ben, ögon och mun. Sedan tittar hon runt på vad de andra gör, grejar lite med pennorna i burken och hjälper Jakob att välja färger och föreslår olika färger för honom. När ett par barn har lämnat in, så lämnar Clara också in sin teckning, och berättar att hon tror att Kivi inte har något hår, och därför har hon inte ritat något. Hon säger också att *Min har rosetter på*, men jag hinner inte med att svara eller reflektera över detta, för hon har redan lagt sin teckning i min hand och är på väg ut ur rummet, så jag fokuserar på de barn som är kvar. När jag sedan sitter och tittar på teckningarna, så undrar jag över dessa rosetter, för på hennes teckning finns på Kivis huvud varken hår eller rosetter. Sedan vänder jag på teckningen och där på baksidan hittar jag två blå rosetter.

Lisa har inte varit med på så många av våra samtal runt Kivi, och när jag förklarar uppgiften, så ser hon fundersam ut men säger ingenting. Hon förhåller sig ganska passiv och tittar på de andra barnen, när de kastar sig över de laminerade bilderna av Kivi, men försöker inte själv ta någon bild. När jag ser en laminerad bild om inte är upptagen, så räcker jag fram den till Lisa och frågar om hon vill titta lite på den, och visar henne Kivis mössa och att man inte kan se något hår. "*Hur tror du att Kivis hår ser ut?*", avslutar jag med ett uppmanande tonfall. Hon håller bilden av Kivi i handen och tittar på den en stund, innan hon lägger ner den framför sig på mattan, bredvid sitt papper. Hon avvaktar en liten stund, innan hon lutar sig fram och tar pennburken, för att välja en penna. Hon plockar med pennorna en stund innan hon väljer en brun penna. Sedan lutar hon sig över sitt papper och börjar rita koncentrerat. Ibland tittar hon

upp på bilden av Kivi och på de andra barnen, men mest fokuserar hon på sin teckning. Hon ritar en smal sträng av hår, längst upp på pappret, som om hon hade haft en osynlig huvudform att utgå ifrån, tittar på den och verkar nöjd med resultatet; hon nickar lite och lägger ifrån sig pennan. Sedan ångrar hon sig och tar upp pennan igen, och skriver sitt namn nedanför håret. Detta hår tolkar jag som helt klart kort.

Noak (5.5 år) har inte velat vara med på boksamtal, men har varit med och lyssnat på högläsning av Kivi i soffan i klassrummet. Noak är snabb med att välja en grön penna och uttrycker att det är för att han själv gillar grönt. Han tar av och på locket på pennan en stund, innan han sätter fast locket bak på pennan. Under tiden tittar han mycket på de andra barnens teckningar, och upprepar högt några gånger att han skall rita grönt hår. Bill sitter bredvid honom, och efter att ha valt penna under en lång stund, så ritar Bill en rektangelform med krulligt hår. Noak iakttar Bill och börjar ganska snabbt härma Bills teckning. Noak ritar en krullig, grön och långsmal sträng med hår. Han tar en paus och tittar noga på sitt verk, och lägger sedan till ännu mer krull ovanför strängen, så att formen på håret blir mer som om håret följer en huvudform. Noak ritar mycket krull, så att håret blir ordentligt ifyllt, och sitter sedan med pennan framför sig i luften och tittar på de andras teckningar och berättar om sin teckning.

I denna grupsituation sitter barnen på den cirkelformade mattan, och alla kan se varandra och ta del av varandras kommentarer. När de börjar rita blir det att några vänder sig lite åt sidorna, för att få plats med sina underlägg och pappersark på golvet, men vi sitter fortfarande alla tillsammans. Vid detta tillfälle är det inget barn, som reagerar på de andras val av pronomen. Bill, Filippa och Isak använder *han*, när de berättar om sina bilder och vilka val de gör när det gäller hur Kivis hår skall se ut eller inte se ut. Gustav upprepar flera gånger att *hon*, det vill säga Kivi, inte har något hår. Gustav och Bill har ögonkontakt vid ett par tillfällen, när Gustav berättar att *hon* (Kivi) inte har något hår, och Bill svarar att han tror att *han* (Kivi) har kort hår. I denna situation så uppmärksammar inte dessa två barn, och heller inga av de andra barnen som sitter runt omkring, att de pratar om Kivi med olika pronomen.

Fältanteckning 8: Kivis favoritfärg och favoritsysselsättning (29 april 2015)

En annan för barnen viktig genusmarkör är färg, både att identifiera sig själv med och att identifiera andra med (Gäreskog, 2002). Att barn delar upp färger i "tjej- och killfärger" är en vanlig erfarenhet för den som arbetar med barn i förskoleåldern. Därför vill jag fråga barnen vilken favoritfärg de tror att Kivi har. Nu sitter jag ett par meter bort från vårt lilla samlingsrum, och barnen kommer till mig ett i taget och står bredvid mig medan vi pratar. Med mig har jag block och penna och en laminerad bild av Kivi. På bilden ser man hela Kivi iklädd grön- och vitrandig pyjamas, stora röda glasögon och en vit, pösig mössa med tunn, blå streck i rutmönster. Jag visar Kivi för varje barn och småpratar lite om Kivi och berättar att jag så gärna skulle vilja veta vad just det här barnet tror att Kivi har för favoritfärg. Varje barn svarar ganska snabbt, några barn funderar några sekunder innan de svarar. Jag sitter tyst på min stol och inväntar deras svar. När de svarat så ställer jag nästa fråga, nämligen vad de tror att Kivi tycker om att göra. Här märker jag att flera av barnen svävar ut med blicken över klassrummet och får idéer och uppslag till sina svar från det de ser i omgivningen. Exempelvis ligger det på det närmaste bordet, ett par meter bort, ett färgläggningssapper med

några tuschpennor, och svaret från flera av barnen blir att Kivi gillar att måla. Detta påverkar naturligtvis deras svar.

Det är 14 barn av de 15 deltagande barnen, som är här idag. Två av barnen nämner två respektive tre olika färger, som de tror att Kivi gillar, medan de resterande 12 barnen nämner en färg. Blå: 8 barn, varav 5 flickor och 3 pojkar. Röd: 3 barn, varav 1 flicka och 2 pojkar. Grön: 3 barn, varav 1 flicka och 1 pojke. Lila: 1 pojke. Orange: 1 flicka. Vit: 1 flicka.

De två barn som nämner fler än en färg är Filippa och Noak. Filippa menar att Kivis favoritfärger är grön, blå och vit. Här tittar hon ner på bilden av Kivi och det är för mig uppenbart att hon tittar på färgerna på Kivis kläder. Hon tolkar alltså Kivis klädval som baserat på Kivis egna beslut efter hens favoritfärger. Noak menar att Kivis favoritfärger är röd och blå, och här tittar han inte på bilden av Kivi utan ut i klassrummet men, som jag uppfattar det, utan att fokusera något speciellt, mer som i eftertanke.

Melker tittar lite på bilden av Kivi och sedan rätt ut i luften mot golvet, innan han svarar grön. Emma, Karin, Olivia (4.3 år), Alice och Dora gör på liknande sätt. Jakob, Hector och Gustav tittar direkt på mig, när jag frågar vilken favoritfärg de tror att Kivi har. Noak, Lisa, Clara och Isak tittar ut över klassrummet medan de funderar över Kivis favoritfärg, och dröjer lite med svaret innan de snabbt bestämmer sig.

När det gäller vad Kivi tycker om att göra, så är barnens svar följande: Måla: 4 barn, varav 3 flickor och 1 pojke. Leka med Monsterhund: 2 barn, varav 1 flicka och 1 pojke. Tvätta Monsterhund: 1 pojke. Rita: 1 flicka. Peta i näsan: 1 pojke. Gunga: 1 flicka. Busa: 1 flicka. Sy grejer: 1 pojke. Gå på äventyr: 1 flicka. Smålego: 1 pojke.

Jakob, Hector, Alice och Gustav tittar direkt på mig, när jag frågar om vad Kivi tycker om att göra och de tittar mig i ögonen och svarar med glimten i ögat (leka med smålego, leka med Monsterhund och tvätta Monsterhund). Isak, Noak, Filippa och Clara tittar ut över klassrummet innan de svarar (måla, måla och sy grejer). Melker tittar på bilden av Kivi där Kivi håller för näsan för att Monsterhund luktar så äckligt, och så svarar han med glimten i ögat att Kivi tycker om att peta i näsan. Dora, Emma, Karin, Alice och Lisa tittar ner framför sig i luften medan de funderar innan de svarar (gunga, måla, måla, gå på äventyr och leka med monsterhund).

Jag märker att i dessa gruppaktiviteter, där barnen får ett mer tydligt uppdrag, är de tillmötesgående och vill gärna samarbeta. Jag upplever att de känner att deras åsikter och tankar är viktiga och vill gärna berätta om dem för mig. Till skillnad från de situationer, där jag kastat fram mer öppna frågor och bara satt fram de laminerade figurerna av Kivi och Monsterhund för att "se vad som händer". Jag tänker mig att barnen i dessa situationer har upplevt att jag vill ha något från dem, men att de inte förstått vad, och därför blivit förvirrade och lite motsträviga till att delta. Och det kan jag ju förstå, jag visste ju inte själv vad det var jag förväntade mig av dem.

Sammanfattning

Nedan presenterar jag en sammanfattning av barnens svar, varje barn för sig.

Alice: I det inledande boksamtalet använder sig Alice enbart av *han*, när hon pratar om Kivi. Vid de senare samtalen använder hon sig av *han* (1 tillfälle), *hon* (2) och av egennamnet *Kivi* (1). Alice menar att Kivis favoritfärg är grön och att Kivi tycker om att ha en hund. De verb, som hon använder när hon pratar om Kivi, är skriker, tröstas, skyddar huvudet, ser inte bra, tycker om mössan. Hon nämner två känslor som hon kopplar till Kivi, arg och ledsen.

Bill: Bill använder sig av pronomina *han* (5 tillfällen) och *den* (1), samt av Kivis egennamn (2), i det inledande boksamtalet. Vid de följande boksamtalen använder han sig av *han* (2 tillfällen) och av *Kivi* (1). Han menar att Kivi är en tjej, med argumentet att Kivi har grön pyjamas och glasögon. Han ritar Kivis hår som blått, kort och krulligt. De verb som Bill använder, när han pratar om Kivi, är sover, rusar, hittar Monsterhund, duschar, öppnar dörren, tycker om mössan. Bill kopplar inga känslor till Kivi, men menar att Kivi är stor, och när man är stor har man mössa på sig.

Clara: Vid det inledande boksamtalet använder sig Clara av alla tre pronomina; *han* (6 tillfällen), *hon* (1) och *den* (1). Vid de senare samtalstillfällena använder hon sig av *han* (5 tillfällen), *den* (1) och av *Kivi* (5). Hon använder mest *han*, och menar att Kivi är en kille. Vid de senare tillfällena, efter det boksamtal i grupp vid vilket hon uttrycker att Kivi är en kille, så använder hon inte längre *hon*, vilket hon gjorde, i och för sig bara vid ett tillfälle, under det första boksamtalet. Clara tycker att Kivi inte har något hår, men att hen har rosetter i håret. Hon tänker att Kivis favoritfärg är röd, och att Kivi gillar att måla. När Clara pratar om Kivi använder hon verben tvätta och bli uppäten, samt känslan arg.

Dora: Dora använder sig uteslutande av pronomenet *han* (3 tillfällen) vid det inledande boksamtalet. Vid de senare samtalstillfällena använder hon sig av *han* (3 tillfällen) och av *Kivi* (6). Dora säger först att hon tror att Kivi är en kille, men senare i samma samtalssituation ändrar hon sig och menar nu att Kiv är en tjej. Är detta på grund av sammanhanget, där hon gaddar ihop sig med Emma, och då båda hävdar med bestämdhet att Kivi är en tjej? Hon använder konsekvent pronomenet *han*, när hon pratar om Kivi, och använder korrekt pronomen när hon pratar om andra verkliga personer, både barn och vuxna. Dora ritar Kivis hår som ganska långt och rödorange till färgen. Hon menar att Kivis favoritfärg är blå och att Kivi gillar att gunga. De verb, som Dora använder, när hon pratar om Kivi, är sover, springer, gömmer sig, vill inte ha en hund. Hon kopplar känslordet arg till Kivi.

Emma: Vid det inledande boksamtalet använder sig Emma av pronomenet *han* (2 tillfällen) och av egennamnet *Kivi* (1). Vid de följande boksamtalen använder hon sig av *han* (1 tillfälle), *den* (1) och *Kivi* (2). Emma menar först att Kivi är en kille, men ändrar sig senare vid samma boksamtal, och säger nu att Kivi är en tjej. Påverkas hon i detta av önskan att tycka samma som Dora? Hon använder inte pronomenet *hon* vid något tillfälle, och även hon använder korrekta pronomina när hon pratar om verkliga människor, både barn och vuxna. Emma ritar Kivis hår som lila, kort hår med något slags tofs. Hon menar att Kivis favoritfärg är orange och att Kivi tycker om att måla. Hon använder inga verb eller känslor, när hon pratar om Kivi i de olika samtalen, förutom att Kivi inte vill ha någon Monsterhund.

Filippa: Vid det inledande boksamtalet använder sig Filippa av pronomenet *han* (3 tillfällen) samt *hon* (1). I de senare samtalen använder hon sig av *han* (1 tillfälle), samt av egennamnet

Kivi (3). Hon menar att Kivi inte har något hår, utan ritar Kivi och *hans hatt* i blå färg. Filippa tror att Kivis favoritfärger är blå, grön och vit (som färgerna på Kivis kläder), och menar att Kivis tycker om att rita. De verb som Filippa använder, när hon pratar om Kivi, är att Kivi gör saker och går ut och leker. Hon kopplar inga känslor till Kivi.

Gustav: Gustav använder sig konsekvent av pronomenet *hon*, (i det inledande boksamtalet vid 7 tillfällen och i de senare samtalen vid 8 tillfällen) och av egennamnet *Siri* vid ett tillfälle under de senare boksamtalen. Här kopplar Gustav Kivis namn till ett flicknamn. Gustav menar att Kivi inte har något hår, och tänker att Kivis favoritfärg är röd, och att Kivi tycker om att tvätta Monsterhund. De verb han använder när han pratar om Kivi är tvätta, skrika, säga, öppna dörren och bli biten. Känslan arg kopplar han till Kivi.

Hector: Hector använder varken pronomen eller egennamn under något tillfälle under studien. Han deltar lite motvilligt i det inledande boksamtalet, och vill inte delta i några senare boksamtal i grupp. Han är inte på förskolan då barnen får rita Kivis hår. Hector menar att Kivis favoritfärg är lila, och att Kivi tycker om att leka med Monsterhund. Han använder inga verb, adjektiv eller känslor i det inledande boksamtalet.

Isak: Vid det inledande boksamtalet använde sig Isak av pronomenet *han* (19 tillfällen), samt av egennamnet *Kivi* (2). Vid de senare boksamtalen i grupp använder Isak enbart *han* vid 1 tillfälle. Isak tror inte att Kivi har något hår, att Kivis favoritfärg är blå och att Kivi gillar att måla. De verb som Isak använder, när han pratar om Kivi är duscha, åka ner, skära (i betydelsen säga), tvätta, lagt sig, hålla för näsan. De adjektiv han använder om Kivi är trött och rolig.

Jakob: Jakob använder sig inte av några pronomen varken vid det inledande boksamtalet eller vid senare boksamtal i grupp. Han ritar Kivis hår som kort i flera olika färger. Jakob menar att Kivis favoritfärg är blå och att Kivi tycker om att bygga med smålego. Det enda ord han använder för att beskriva Kivi är att Kivi inte vill ha Monsterhund.

Karin: Karin vill inte delta i det inledande enskilda boksamtalet. Hon deltar i några av de senare boksamtalen och använder då Kivis egennamn vid två tillfällen. Karin menar att Kivis hår är kort, grönt och krulligt, att Kivis favoritfärg är blå och att Kivi tycker om att måla. Hon använder inga verb, adjektiv eller känslor, när hon pratar om Kivi, utan bara om Kivis pyjamas.

Lisa: Lisa vill inte delta i det inledande enskilda boksamtalet. Hon deltar i några av de senare boksamtalen och använder sig då av Kivis egennamn vid två tillfällen. Hon ritar Kivis hår som kort och brunt, och menar att Kivis favoritfärg är blå och att Kivi tycker om att gå på äventyr. Hon använder inga verb, adjektiv eller känslor, när hon pratar om Kivi, utan säger bara att hon tycker om Kivi, men att Kivi inte är hennes favorit.

Melker: Melker vill inte delta i det inledande enskilda boksamtalet och heller inte i senare boksamtal. Han vill inte rita Kivis hår, men svarar på frågan om Kivis favoritfärg, att den är grön, och att Kivi tycker om att peta näsan (vi tittar på bilden av Kivi som håller för näsan, för

att Monsterhund stinker så). Han använder inga verb, adjektiv eller känslor, när hon pratar om Kivi.

Noak: Noak vill inte delta i det inledande enskilda boksamtalet och heller inte i senare boksamtal. Han är med och ritar Kivis hår och ritar det som kort, krulligt, grönt hår. Noak menar att Kivis favoritfärger är röd och blå, och att Kivi tycker om att sy grejer. Han använder inga verb, adjektiv eller känslor, när han pratar om Kivi.

Olivia: Olivia vill inte delta i det inledande enskilda boksamtalet och heller inte i senare boksamtal. Hon vill inte rita Kivis hår, men svarar på frågan om Kivis favoritfärg, att hon tror att det är blå, och att Kivi tycker om att busa. Hon använder inga verb, adjektiv eller känslor, när hon pratar om Kivi.

I redovisningen av data ovan framgår att barnen konstruerar Kivis genus genom sitt ordval för att beskriva hens utseende och personlighet, och vad hen gör eller tycker om att göra. Det mönster som framträder när det gäller Kivis performativa genus, när det gäller adjektiven är att barnen använder ord som exempelvis trött, ledsen, rolig och rädd, vilka kan kopplas både till bilden av "flickan" och "pojken", medan de pronomina och verb som barnen använder sig av till övervägande del kan kopplas till "pojken", som exempelvis gå på äventyr och busa. När det gäller favoritfärg och hårfärg använder barnen fler ord och beskrivningar, som exempelvis kort hår eller inget alls, vilket kan tolkas som "pojkaktigt" attribut.

Analys och diskussion

Författare och förlag till *Kivi och Monsterhund* (Lundqvist & Johansson, 2013) vill utmana rådande diskurser om manligt och kvinnligt, pojktigt och flickigt, och öppna upp för möjligheter att identifiera sig med Kivi oavsett kön. I studiens analys av boken noterar jag att boken trots sin intention till stor del håller sig inom rådande diskurser, när det gäller det personliga könet och socialt konstruerade genusattribut. I *Kivi och Monsterhund* skildras Kivi performativa genus med varierande genusattribut, och kan därmed ses som ett försök att överskrida de kulturella och historiska förväntningarna för hur en flicka respektive pojke skall skildras. I Kivis aktörskap ryms både ”flickaktigt”, som exempelvis att Kivi är rädd när hen först ser Monsterhund, och som omsorgsperson som tvättar Monsterhund (Kåreland & Lindh-Munther i Kåreland, 2005; Nikolajeva, 1998/2004), och ”pojktigt” beteende, som förolämpande och skrikande släpper in äventyret, vilket skildras utan nära relationer (Kåreland & Lindh-Munther i Kåreland, 2005; Nikolajeva, 1998/2004; Öhrn, 2002). I Kivis gestaltning, både när det gäller utseende, handling och personlighet så integreras ”pojktiga” och ”flickaktiga” egenskaper, men studiens resultat visar på att det ”pojktiga” väger över. Eftersom Kivi inte har några tydliga kvinnliga attribut, så finns en större möjlighet att barnen lättare uppfattar Kivi som pojke. Barn möts idag i större utsträckning av manliga huvudpersoner i bilderböcker, speciellt i bilderböcker som riktar sig mot de mindre barnen (Kåreland, 2005). Därför finns det skäl att anta att barnen i högre grad tar för givet att Kivi är en pojke, eftersom deras erfarenhet är att huvudpersonen i bilderboken oftast är en pojke.

Genom de val som gjorts, när det gäller Kivis performativa genus, det vill säga de begrepp för utseende, handlingar och de verb och adjektiv som används, samt berättelsens struktur, så skildras en person, som inom rådande och dominerande diskurs på många sätt kan uppfattas som en ”pojke”. Det krävs personligt mod att ställa sig utanför den rådande diskursen, och detta menar jag är tydligt i en av observationerna (fältanteckning 6) i studien, där Gustav, som enda barn som konsekvent omtalar Kivi som *hon*, i rädsla att hamna utanför rådande diskurs associerar Kivis namn till flicknamnet Siri. Genom egennamnet Siri, vilket för Gustav tydligt markerar ett kvinnligt personligt kön, så skapar han ett verktyg vilket möjliggör för honom och andra i hans omgivning att se förbi rådande och dominerande föreställningar om de ”pojktiga” genusattribut, med vilka Kivi gestaltas i boken. Han skapar omedvetet en strategi för att öka sitt handlings- och tolkningsutrymme, och kan därmed lättare se Kivis ”flickaktiga” genusattribut och uppfatta Kivi som flicka.

Barnens bild av Kivi

Nedan presenteras en sammanställning och analys av resultatet, med avsikten att undersöka hur barnen uppfattar Kivi, hens utseende och personlighet, samt avsikten att upptäcka olika mönster och tendenser.

Utseende och personlighet

Hårets längd är en viktig genusmarkör för barnen, där långt hår beskriver ”flickan” och kort hår beskriver ”pojken” (Fagrell, 2008). De flesta barnen (9 av vid detta tillfälle 11 deltagande barn) ritar Kivi som en person med antingen kort hår eller inget hår alls, och därmed kan barnens bild av Kivi kopplas till ”pojken”.

I barnens vardag är färg en viktig genusmarkör, både för att identifiera sig själv och att identifiera andra med (Gäreskog, 2002). Av 14 för tillfället närvarande barn svarar tio barn att Kivis favoritfärg är blå respektive grön, båda färger som kopplas ihop med ”killfärger”. Som jämförelse är det fyra barn, som menar att Kivis favoritfärg är röd eller lila, färger som anses som ”tjejfärger”. Ett barn svarar orange och ett svarar vit, men dessa färger upplever jag inte utgöra något uttalat genusattribut, på samma sätt som de övriga färgerna. Här är det återigen de ”pojktaktiga” attributen som väger över.

De adjektiv som barnen använder för att beskriva Kivi är arg, trött, rädd, ledsen och rolig. Arg och rolig kan kopplas till bilden av ”pojken”, medan rädd och ledsen kan kopplas till bilden av ”flickan” (Kåreland, 2005; Kåreland & Lindh-Munther i Kåreland, 2005; Nikolajeva, 1998/2004). Att Kivi är trött är inget tydligt genusattribut, men om man ser ”pojken” som aktiv och ”flickan” som passiv, så kan man tolka det som att ”flickor” blir trötta fortare och lättare än ”pojkar” och därmed koppla trötthet till bilden av ”flickan”.

Sysselsättning

De flesta beskrivningar som barnen uttrycker handlar om när Kivi tvättar Monsterhund och att Kivi inte vill ha någon Monsterhund, för att den är så jobbig och luktar så äckligt. Dessa beskrivningar av Kivi kan kopplas till beskrivning av Kivi som ”flicka”, i en omsorgssituation och som ansvarstagande person (Johansson, 2008; Kåreland & Lindh-Munther i Kåreland, 2005; Nikolajeva, 1998/2004; Odenbring, 2014). Barnen använder sig av verben springer, rusar och skriker vid upprepade tillfällen, och något barn uttrycker att Kivi gör saker (är påhittig), och dessa ord kan kopplas till beskrivningar av en ”pojke” (Kåreland & Lindh-Munther i Kåreland, 2005). Dessa beskrivningar, liksom den om Kivi som öppnar dörren, förmedlar en bild av Kivi som aktiv person som bjuder in äventyret, och därmed som ”pojke” (Kåreland & Lindh-Munther i Kåreland, 2005; Nikolajeva, 1998/2004). I studiens resultat hittar jag tre beskrivningar av Kivi som passiv, nämligen att Kivi behöver tröstas, och riskerar att bli biten och bli uppäten. I det första tillfället är det familjen som är aktör och tröstar Kivi, medan det i de senare tillfällena är Monsterhund som är den potentiella aktören. I rollen som passiv kan man se Kivi antingen som en passiv ”flicka” eller som den ”yngre pojken” som måste tas om hand av en omsorgstagande äldre flicka/mamma (Kåreland & Lindh-Munther i Kåreland, 2005; Nikolajeva, 1998/2004; Johansson, 2008).

I studiens resultat är det många barn som har svarat att Kivi tycker om att måla. Emellertid låg det tuschpennor och papper framme på ett bord i närheten, vid det tillfälle jag genomförde denna intervju, så jag har valt att inte inkludera dessa svar. Jag har även valt att bortse från svaret att Kivi tycker om att peta näsan, eftersom barnet utgått från den bild jag höll i handen och visade för barnen, för att på så sätt konkretisera frågan. På bilden håller Kivi för näsan, för att Monsterhund luktar så äckligt. De svar som återstår skildrar Kivi som intresserad av att gunga, leka med smålego, gå på äventyr, busa, sy grejer och att tvätta och leka med Monsterhund. Av dessa aktiviteter kan aktiviteterna sy grejer och att tvätta Monsterhund kopplas till ”flickaktiga” aktiviteter (Johansson, 2008; Nikolajeva, 1998/2004; Odenbring, 2014) och därmed koppla Kivi till bilden av en flicka, medan gunga, leka med smålego, gå på äventyr och busa skulle kunna kopplas till ”pojktaktiga” aktiviteter (Kåreland & Lindh-Munther i Kåreland, 2005; Nikolajeva, 1998/2004). Leka med Monsterhund kan jag inte

direkt koppla som genusattribut till varken ”flicka” eller ”pojke”. resultatet visar på ett färre antal ”flickaktiga” aktiviteter kopplade till Kivi, jämfört med antalet ”pojaktiga”, nämligen två jämfört med fyra.

Även om barnen uppfattar en variation av genusattribut hos Kivi, så är det andelen ”pojaktiga” attribut som väger över. Det är kanske inget anmärkningsvärt resultat med tanke på att barnens läsning och tolkning av boken sker i den rådande diskurs, inom vilken boken även är skriven och illustrerad. Vi befinner oss i en social kontext, där vi och barnen ständigt skapar och återskapar kunskap och begrepp, där förändring sker fast den sker långsamt.

Användning av pronomen

Utifrån studiens resultat analyseras och diskuteras nedan i vilken utsträckning barnen använder sig av de olika pronomina, samt Kivis egennamn.

Han: 7 barn använder sig av *han* vid sammanlagt 76 tillfällen, varav 42 i de inledande boksamtalen och 14 i de senare boksamtalen.

Hon: 4 barn använder sig av *hon* vid sammanlagt 19 tillfällen, varav 9 vid de inledande boksamtalen och 10 i de senare boksamtalen. Här är det intressant att notera att det är Gustav som står för största antalet (7 vid de inledande, respektive 8 vid de senare boksamtalen).

Den: 3 barn använder sig av *den* vid sammanlagt 4 tillfällen, varav 2 vid de inledande boksamtalen och 2 i de senare boksamtalen.

Kivi: 10 barn använder sig av egennamnet *Kivi* vid sammanlagt 28 tillfällen, varav 5 vid de inledande boksamtalen och 23 i de senare boksamtalen.

När det gäller användningen av *den*, så är det tre barn, som använder sig av ordet under studiens gång. Bill och Clara använder *den* vid var sitt tillfälle under det första boksamtalet, i syfte att peka ut Kivi för mig. Clara använder *den* vid ytterligare ett tillfälle under de efterföljande samtalen, även detta med ett utpekande syfte när de läser och tittar i boken. Det är min erfarenhet att detta är ett vanligt fenomen i vardagliga språket i just utpekande sammanhang. Emma använder *den* vid ett tillfälle under gruppsamtalet om Kivis personliga kön, efter att hon och Dora har ändrat sig i frågan och nu menar att Kivi är en tjej. På frågan hur hon vet att Kivi är en tjej, så svarar hon: ”För att *den* har en mössa.” Emma är även hon ett barn, som i övriga sammanhang benämner människor omkring sig och dem hon pratar om med korrekt pronomen. Därför är det intressant att hon vid detta tillfälle använder ordet *den* om Kivi. I de tidigare samtalen har hon använt *han* eller *Kivi*, och i samtal efter detta gruppstillfälle använder hon endast egennamnet *Kivi*. Övergången i uppfattning från att Kivi är en kille till att hen är en tjej, verkar påverka Emmas val av pronomen, men fastän hon nu hävdar att Kivi är en flicka, så verkar hon själv inte riktigt övertygad om könstillhörigheten, eftersom hon väljer att använda *den* istället för *hon*. I efterföljande samtal, så nämner Emma att Kivi tycker om att måla och att hens favoritfärg är orange. Inget av dessa är något tydligt genusattribut. När det gäller hur hon porträtterar Kivis hår, så ritar hon först kort lila hår, och efter att ha funderat en stund, så ritar hon till ett långt V-format streck, som en tofs som sticker ut från huvudet, med vad som ser ut som ett hårband längst in mot huvudet. Den lila

färgen kan kopplas till ”flickfärg”, liksom tofsen till ”flickaktigt” attribut, men jag fångas av pausen mitt i ritandet. Jag tolkar denna eftertänksamma paus som att Emma utan att reflektera först ritar kort hår på Kivi, och när hon sedan betraktar sin bild av Kivis hår, så omarbetar hon bilden och lägger till det mer ”flickiga” tofsattributet, som att hon erinrar sig att hon menar att Kivi är en tjej och därför måste Kivi skildras med ett ”flickaktigt” attribut.

Vid de första enskilda lästillfällena med efterföljande boksamtal använder barnen pronomenet *han* vid fler tillfällen än i senare samtal, vid 42 tillfällen jämfört med 14 tillfällen vid senare samtal. Studiens resultat visar på motsatta förhållandet, när det gäller användandet av Kivis egennamn, vilket barnen använder vid endast 5 tillfällen under de inledande boksamtalen, jämfört med 23 tillfällen vid senare samtal.

Förskjutning i användandet av pronomen

Vid de inledande boksamtalen är det 7 barn som använder *han* vid sammanlagt 42 tillfällen, och 3 barn som använder sig av *Kivi*. (Av dessa 3 barn använder sig alla tre även av *han*, och ett barn använder sig även av *den* vid ett tillfälle.) I de efterföljande observationerna är det samma 7 barn, som använder *han*, men nu endast vid 14 tillfällen. Samtidigt är det nu 10 barn, som använder egennamnet *Kivi* vid 23 tillfällen. (Av dessa 10 barn är det 6 barn, som även använder *han*, och 1 barn som använder sig av *hon*.) Här sker en förskjutning av barnens ordval, från att i högre grad använda pronomenet *han*, till att istället i högre grad använda Kivis egennamn. I detta sammanhang kan mitt eget användande av Kivis egennamn ha påverkat det situerade lärandet och därmed resultatet. Det finns också en möjlighet att barnens första tolkning av Kivis performativa genus kan ha luckrats upp allt eftersom under samtalen med de andra barnen. Genom att delta och kommunicera med varandra i en social kontext, så vidgas deras begreppsförståelse och deras uppfattning av och även kommunikationsmönster runt olika genusattribut (Davies, 2003; Gannerud, 2001; Svaleryd, 2003; Säljö, 2014). Vid tre dokumenterade tillfällen finns observationer av barnen, då de omnämnt Kivi med olika pronomen i samtal med varandra utan att något av barnen reagerat på den andres val av pronomen. Samtidigt är detta ett osäkert resultat, i och med att mängden talutrymme för varje enskilt barn har minskat under studiens senare observationer, vilka till största delen är genomförda i situationer med minst tre barn som deltar.

Konsekvent användande av pronomen

Studios resultat visar på en tendens att barnet, om hen väl har bestämt sig för att Kivi har ett visst genus, konsekvent håller sig till detta genus och använder dessutom nästan uteslutande det pronomen som hör till respektive genus. De ord barnen använder, när de pratar om Kivi och för att beskriva hans performativa genus, följer traditionella mönster för socialt konstruerade genusattribut. Exempelvis Gustav som genomgående omnämner Kivi som *hon* (han använder *hon* vid 15 tillfällen, *Siri* vid ett tillfälle, och säger inte vid något tillfälle *Kivi*) och även kopplar Kivis namn till ett flicknamn (*Siri*). Gustav tänker att Kivis favoritfärg är röd, och han uppfattar Kivi som en utsatt och passiv person, som skulle kunna bli biten, vilket kan kopplas till bilden av ”flickan” (Kåreland & Lindh-Munther i Kåreland, 2005; Nikolajeva, 1998/2004). De ord, som Gustav använder sig av när han pratar om Kivi, är verben *tvätta*, *såga* och *bli biten*. Han beskriver Kivi som arg, men i denna situation uppfattar jag att han tolkar Kivi som en omsorgsperson, ett genusattribut som kan kopplas till ”flickan”

eller ”kvinnan” (Fagrell, 2008). När Gustav berättar om boken, så beskriver han den som äcklig och att det är mycket spring i boken, och dessa ord kan kopplas till ”pojkgiga” genusattribut. Här tolkar jag det dock som att han tittar på boken som helhet, och att han kopplar dessa beskrivningar inte till personen Kivi, utan till Monsterhund och själva bokens handling.

Ett annat barn, som konsekvent använder sig av endast ett pronomen, är Isak som omnämner Kivi som *han* vid 20 tillfällen och som *Kivi* vid endast ett tillfälle. Isak tror inte att Kivi har något hår, att Kivis favoritfärg är blå och att Kivi gillar att måla. Isak använder ord som beskriver en aktiv person, när han pratar om Kivi; duscha, åka ner, skära (i betydelsen såga), tvätta, har lagt sig, hålla för näsan, och han beskriver Kivi som trött och rolig. Isak drar paralleller till Paddington. Paddington är en hanbjörn, och de flesta av de ord som Isak använder kan kopplas till ”pojktaktiga” genusattribut (Kåreland & Lindh-Munther i Kåreland, 2005; Nikolajeva, 1998/2004; Odenbring, 2014). Något Isak tycker om med just Kivi är när hen tvättar Monsterhund, vilket som en omhändertagande omsorgsperson är det enda tydligt ”flickaktiga” genusattributet (Johansson, 2008; Odenbring, 2014; Öhrn, 2002). Vilket även det måste problematiseras, eftersom många pappor i Sverige i dagens samhälle är involverade i sina barns vardagsrutiner, och många barn därmed har egen erfarenhet av män i en omhändertagande roll.

Inkonsekvent användande av pronomen

De barn som inte verkar ha någon klar bild av Kivis performativa genus visar på en större variation och en större inkonsekvens i användandet av Kivis socialt konstruerade genusattribut. Detta verkar också spegla sig i barnens användning av pronomina. Ett exempel är Clara, som vid det inledande boksamtalet använder sig av alla tre pronomina; *han* (6 tillfällen), *hon* (1) och *den* (1). Vid de senare samtalstillfällena använder hon sig av *han* (5 tillfällen), *den* (1) och av *Kivi* (5). Hon använder mest *han*, och menar att Kivi är en kille. Det är intressant att hon vid de senare tillfällena inte använder *hon*, vilket hon gjorde, i och för sig bara vid ett tillfälle, under det första boksamtalet. Clara tycker att Kivi inte har något hår, men att hen har rosetter i håret. Rosetterna är ett tydligt ”flickaktigt” genusattribut (Kåreland och Lindh-Munther i Kåreland, 2005). Hon tänker att Kivis favoritfärg är röd, vilket kan kopplas till ”flickan”, och att Kivi gillar att måla. Clara uttrycker oro för att Kivi skall *bli uppäten* och hon ser Kivi som en rädd person utan kontroll och i en utsatt situation, vilket kan kopplas till synen på ”flickan” (Kåreland & Lindh-Munther i Kåreland, 2005; Nikolajeva, 1998/2004). Hon kopplar känslan arg till Kivi, vilket kan ses som ett ”pojktaktigt” genusattribut (Kåreland & Lindh-Munther i Kåreland, 2005; Nikolajeva, 1998/2004). Hon tycker om Kivi som tvättar Monsterhund. Här uppfattar jag att hon ser Kivi i rollen som tvättande omsorgsperson, där Kivi kan kopplas till ”kvinnliga” genusattribut (Johansson, 2008; Odenbring, 2014; Öhrn, 2002). Vid två tillfällen drar Clara paralleller till de litterära personerna Pettson och Findus, där jag ser Kivi och Pettson i rollen som vuxen och ansvarstagande omsorgsperson, vilka tar hand om sina husdjur. Pettson beskrivs som en man, och därmed kan man tänka att Clara även ser Kivi som av manligt kön, eller som en ”pojke”. När jag frågar henne vem hon tror att Kivi är, så ställer hon en direkt fråga om Kivis personliga kön; ”Är det en tjej eller kille?”, och därmed visar hon att hon är osäker på Kivis personliga kön. Detta menar jag speglar sig i

hennes användande av flera olika pronomina. Även Alice använder sig av olika pronomina, nämligen *han*, *hon* och *Kivi*. Alice menar att Kivis favoritfärg är grön och att Kivi tycker om att ha en hund. De verb, som hon använder när hon pratar om Kivi, är *skriker*, *tröstas*, *skyddar* huvudet, *ser inte bra*, *tycker om mössan*. Verbet *skriker* är ett ord som ofta kopplas ihop med pojkar, som ofta uppfattas som att de väsnas och bråkar (Kåreland & Lindh-Munther i Kåreland, 2005). Alice drar även kopplingar till sin egenupplevda verklighet, där hon upplevt att just en pojke i barngruppen skriker högt in i hennes öra. Alice ser Kivi som en pojke som måste tröstas, och ofta är det en pojke som hamnar i rollen som den omhändertagne, den som blir ompysslad och som är utan ansvar i den aktuella situationen (Johansson, 2008). Hon ser även Kivi som en ansvarstagande person som tar rollen som den vuxna som vill ha ordning och snyggt inomhus (Fagrell, 2008). Hon nämner två känslor som hon kopplar till Kivi, arg och ledsen, och Kivi kopplas därmed till ett ”pojaktigt” och ett ”flickaktigt” genusattribut (Kåreland, 2005; Kåreland & Lindh-Munther i Kåreland, 2005; Nikolajeva, 1998/2004). Jag tänker att dessa barn, som använder flera olika pronomen, är aktiva med att omförhandla begreppen och dess betydelse för att kunna nå ett slags samförståelse av begreppet med andra individer i sin sociala kontext. Beroende på de individer som ingår i det sociala samspelet i varje situation och konstellation, så får samma ord en lite annorlunda innebörd (Vygotskij, 2001). I den kontext som föreliggande studie fångar så verkar dessa barn kunna använda sig av varierade pronomen och ett vidare begrepp av Kivis könstillhörighet. Det sociala samspelet och olika omständigheter, förhandlingar och positioneringar i denna kontext och i andra kontexter utanför denna barngrupp och utanför förskolans värld, kommer att påverka hur dessa barn i fortsättningen kommer att uppfatta könstillhörighet, både hos litterära och verkliga personer (Odenbring, 2014; Säljö, 2014; Vygotskij, 2001).

Sammanfattning

I exemplen ovan utkristalliserar sig ett mönster. De barn som tydligast visar att de verkar ha en klar uppfattning om Kivis könstillhörighet är två pojkar. De barn som tydligast visar att de verkar ha en otydlig bild av Kivis könstillhörighet är två flickor. Detta är intressant att sätta i relation till Kårelands och Lindh-Munthers (i Kåreland, 2005) forskning, vars resultat visar på att det är pojkarna som uppvisar störst tveksamhet när det gäller bestämning av den litterära personens performativa genus. De menar att ju fler otydliga genusattribut som återfinns i bokens text och illustrationer, desto större osäkerhet uppvisar pojkarna, eftersom det är svårare för pojkarna att uppvisa och att tolka en genusöverskridande personlighet. Resultatet från föreliggande studie visar på en tendens till motsatt resultat.

Är det personliga könet ointressant på en litterär person?

Vid tre tillfällen i föreliggande studie samtalar barnen med mig och med varandra om Kivi och använder då både *han* och *hon* som pronomina, utan att någon av dem har reagerat, kommenterat eller uppmärksammar detta på något sätt. I barnens samtal verkar valet av pronomen vara ointressant. Detsamma gäller pronomenet *hen*. Genom hela studien finns en avsaknad på reaktion hos barnen, när det gäller ordet *hen*. Ingen har kommenterat eller frågat om ordet, och ingen har heller använt sig av det. Här tänker jag att resultatet eventuellt blivit annorlunda om jag själv använt *hen* i boksamtalen. I en högläsningssituation verkar barnen vara mer benägna att ställa frågor om vad som händer på bilderna, än om texten som de hör

läsas. I *Kivi och Monsterhund* finns en mängd krångliga och för många barn säkert okända ord, och inte heller dessa ord har barnen några frågor eller kommentarer om. De godtar helt enkelt den text som den vuxna läser. Det är viktigt att med hjälp av litteraturen visa barn på olika slags livsmiljöer och erfarenheter, men att det samtidigt är avgörande för barns identitetsskapande att man som förmedlare av litteraturen även diskuterar och problematiserar bokens innehåll, i syfte att luckra upp uppfattningen av de rådande könsmönstren (Odenbring, 2014). Genom ett förändrat språkbruk kan man som vuxen även påverka processen till ett förändrat tänkande hos barnen, men som vuxen är det viktigt att inte lämna barnen att själva tolka dessa begrepp, utan att inkludera dem i ett aktivt medskapande i en social kontext (Gäreskog, 2002; Odenbring, 2014, Vygotskij, 2001). Svårigheten med att diskutera begreppet *hen* och vad det innebär, är att man, samtidigt som man ökar barnens medvetenhet om att det finns flera sätt att identifiera sin könstillhörighet, även introducerar dem till föreställningen om det tudelade könet.

En orsak till att val av pronomen är ointressant för barnen kan vara att Kivi är en litterär person, och alltså är en abstrakt figur. I Gäreskogs (2002) studie visar resultatet att barnen accepterar olikheter och avvikelser, när det gäller de litterära personernas utseende, handlingar och personlighetsdrag, i förhållande till de litterära personernas könstillhörighet. Detta överensstämmer med resultatet från föreliggande studie. Att Kivi skildras med otydliga och motsägelsefulla genusattribut kan medföra att möjligheten öppnas upp för en bredare tolkning av Kivis personliga kön. Att Kivi inte skildras med ett tydligt performativt genus skulle kunna innebära att barnen inte uppfattar Kivi som bunden till det ena eller andra könet, och därför blir valet av pronomina oviktigt. Samtidigt finns forskning som visar på att om en litterär huvudperson inte har tydliga genusattribut, så uppfattar barnen den som manlig eftersom det är den manliga normen som gäller och eftersom störst antalet huvudpersoner i barnböcker är pojkar. Det är å andra sidan inte alla barn som deltagit i de samtal där barnen blandar pronomina, så resultatet kan inte sägas vara representativt för alla medverkande. Exempelvis så var Gustav den som använde *hon* med vid varje tillfälle. Bill som konsekvent sade *han*, men som uttrycker att Kivi är en tjej, var med vid två tillfällen.

En dag, tidsmässigt ungefär mitt i studien, kommer det under förmiddagen en upprörd pojke, som inte deltar i studien, och berättar, att "*hon knuffa mig*", och pekar mot en av de andra pojkarna. Gustav, som har följt med för att berätta, invänder och säger att "*det är inte en hon, det är han!*". Gustav upprepar två gånger till att pojken som knuffade är en pojke och därför en *han*. Gustav är samma barn, som omnämner Kivi som *hon*, och som vid förra observationstillfället pratade om Kivi som *hon*, samtidigt som de andra barnen omnämnde Kivi som *han*, utan att Gustav reagerade på val av pronomen. Detta kan bero på att barnen har tillgång till de kulturella och sociala redskap de behöver för att urskilja genus i det verkliga livet, men att de inte kan överföra denna kunskap till litteraturens personer. Jag vill koppla detta till Gäreskogs (2002) studie, där barnen, när de definierade personligt kön och genusmarkörer på ett mer generellt plan, var mycket traditionella i sina definitioner av den typiska "kvinnan" och "mannen". När det gällde deras egna erfarenheter och kopplingar till den egna personen, så fanns ett mycket större spektra. Tanken, att även om rosa är en tjejfärg, så kan jag som pojke, eller min killkompis tycka om rosa ändå, för man får tycka som man

vill, finns som en självklarhet hos barnen, samtidigt som de är medvetna om att rosa faktiskt är en tjejfärg. I Gustavs fall, så är det en lite annorlunda situation; det är inte en generell person vi pratar om när vi pratar om Kivi, utan en konkret fast litterär person med både utseende- och personlighetsattribut, vilka förmedlas genom text och bild. Å andra sidan är det inte en verklig person, och det är intressant att notera att Gustav omnämner Kivi som *hon*, och inte reagerar när de andra barnen säger *han*, samtidigt som Gustav i en verklig situation visar att det för honom verkar vara mycket viktigt att pojken omnämns med rätt pronomen. Studien visar på liknande resultat som med Bill, som även han omnämner de verkliga barnen runt omkring honom med korrekt pronomen, medan han mer motsägelsefullt benämner Kivi som *han*, samtidigt som han menar att Kivi är en tjej. Jag drar slutsatsen att det är för att Kivi som litterär person har otydliga genusmarkörer, som det inte blir lika viktigt för varken Bill eller Gustav att hävda det ena eller andra personliga könet. De verkliga barn, som finns runt om barnen i deras förskolemiljö har däremot tydliga genusmarkörer, och barnen är medvetna om vilket personligt kön varje barn tillhör.

”Är Kivi en tjej eller kille?”

Individen blir till och positioneras olika i olika sociala sammanhang. Vem man är, eller identifierar sig som, för tillfället är beroende av hur man positionerar sig i relation till olika diskurser i olika situationer och sammanhang. Dessa positioneringar är inte rationella eller logiska, utan baseras på individens syn på vad som verkar lämpligast, eller vad man tror förväntas av en själv, i just denna situation eller sammanhang. (Davies, 2003; Hirdman, 2001; Odenbring, 2014; Svaleryd, 2003; Säljö, 2014) Här vill jag koppla till studiens observation av boksamtalet i grupp, där diskussionen om Kivis personliga kön skapar ett tydligt behov hos barnen att positionera sig, när det gäller hur de uppfattar om Kivi är en pojke eller flicka. I varken tidigare och efterföljande observerade situationer i föreliggande studie finns samma tydliga mönster när det gäller barnens behov att uttrycka Kivis personliga kön. Tvärtom verkar Kivis personliga kön inte spela någon roll för barnen. I deras gemensamma samtal använder de sig av *han*, *hon*, *den* och *Kivi* om vartannat, utan att uppmärksamma, påpeka eller utmana sitt eget eller varandras val av pronomen. Nedan diskuterar jag vad det som kan vara orsaken till att barnen positionerar sig så starkt när vi uttalat de personliga könen *flicka* och *pojke*, utifrån individens möjlighet att göra motstånd.

Som individ har man alltid möjlighet att göra motstånd mot de förväntningar som diskursen skapar, men detta innebär en risk eftersom det kan uppfattas som ett misslyckande (Davies, 2003; Johansson, 2008). Det är detta som jag tolkar är det som händer i boksamtalet i grupp, när Clara frågar om Kivi är en tjej eller en kille (fältanteckning 4). Detta sker dessutom på olika nivåer i olika sammanhang. Det första tillfället där jag ser hur förväntningarna på individen påverkar det personliga valet, är när Clara uttrycker att Kivi är en tjej. Min upplevelse och tolkning av samtalet är att Clara som treårig flicka högt och bestämt uttrycker att Kivi är en kille. Bill som pojke och med från omgivningen förväntas uttrycka motsatt åsikt kan nu göra motstånd mot omgivningens förväntningar på hans beteende och uttrycka samma sak som Clara, att Kivi är en pojke. Att Bill uppfattar Kivi som en person med många ”pojktaktiga” genusattribut har framkommit vid tidigare samtalstillfällen, och han har konsekvent omnämnt Kivi som *han*, och utgår man från samhällets rådande diskurs om den

tudelade könstillhörigheten, så skulle det ligga nära till hands för Bill att uttrycka att Kivi är en pojke. Detta skulle emellertid även innebära att göra motstånd mot samma rådande diskurs, eftersom den ser pojken och flickan som dikotomier och varandras motsatser (Davies, 2003; Kåreland, 2005). Här positionerar sig Bill inom rådande diskurs, genom att i denna situation uttrycka motsatt åsikt till flickan Clara. För att komplicera saken ytterligare uppfattar jag en förväntan från barnen på mig som vuxen och lärare i förskolan, och som därmed sitter inne på makt. När Clara säger att hon tror att Kivi är en kille, så upplever jag att Bill tittar på mig med förväntningen att jag som auktoritet i en förskolesetting skall förmedla att detta är rätt eller fel svar. Så fort frågan om Kivi är en flicka eller pojke ställts, så har också ett rätt och ett fel alternativ infunnit sig. Nu kan det personliga könet inte längre vara flytande, utan nu krävs ett ställningstagande. När jag inte ger någon respons, så tolkar Bill det som att Claras svar var ”fel” och att jag fortfarande väntar på ”rätt” svar. Att förskollärarna sitter inne med rätt svar och frågar bara för syns skull är en vanlig företeelse i förskolans vardag (Gjems, 2011). Jag uppfattar detta som en medverkande faktor till att Bill i denna situation väljer att se Kivi som en pojke. Dora och Emma säger först att Kivi är en kille, men när de lyssnat till Clara och Bill, så ändrar de båda sig, och menar nu att Kivi är en tjej. Man kan tolka detta som att de upplever förväntningar från samhällets förväntningar att tolka Kivis personliga kön på samma sätt som Bill, som är en pojke, eftersom den manliga åsikten är norm. Deras första uppfattning att Kivi är en kille, stämmer inte med Bills uppfattning, och därför anpassar de sig till hans uppfattning. Här kan naturligtvis finnas flera orsaker till varför de ändrar uppfattning. Det finns samtidigt överordnade och underordnade diskurser inom en och samma diskurs, och jag tänker att här finns, förutom den manliga åsikten som norm och dikotomins förväntningar på flickors och pojkars motsatta beteende, även barnens ålder med som en faktor i sammanhanget. Clara och Bill är de som först uttrycker sina åsikter om Kivis personliga kön. Clara menar att Kivi är en kille och Bill menar att Kivi är en tjej. I denna fas i samtalet sitter Dora och Emma tysta och lyssnar på de andra två, och det ser ut som de funderar över det de hör. Jag tolkar situationen så att Dora och Emma här blir presenterade för två olika uppfattningar om Kivis personligt kön, och i deras val av positionering kan de välja att uttrycka samma åsikt som Clara, som är flicka liksom de själva, eller de kan välja att uttrycka samma åsikt som Bill som är av motsatt kön. Att han är en pojke innebär dessutom att han är manlig normbärare och därför är en stark påverkansfaktor, när det gäller barnens positioneringar (Davies, 2003; Hirdman, 2001; Odenbring, 2014; Svaleryd, 2003). Emellertid så borde detta enligt teorin gälla i högre grad om Dora och Emma var pojkar. Enligt traditionell syn på kön som dikotomi och varandras motsatser, så skulle det säkra valet för Dora och Emma, så som varande flickor, vara att göra motsatt val från Bill som är en pojke, för att på så sätt positionera sig i enlighet med diskursens förväntningar.

Det faktum att Bill är lika gammal som, och till och med några månader äldre än, Dora och Emma, medan Clara är ett helt år yngre, uppfattar jag som att det spelar en avgörande roll i barnens positionering. Här kommer en annan diskurs in, nämligen ålder. Att Clara väldigt starkt och tydligt uttrycker att Kivi är en kille, samtidigt som hon är ett år yngre, det vill säga en fjärdedel av de äldre barnens liv, upplever jag är den starkaste orsaken till Doras och Emmas förändrade åsikt. Detta utläser jag ur Doras och Emmas överlägsna och uteslutande attityd. I deras positionering handlar det inte om kön, utan om ålder, vilket även Johanssons

(2008) forskning visat, att genusmönster ibland underordnar sig andra maktpositioneringar. Som en maktutövning, för att markera att de är äldre än Clara, så ändrar de sig och uttrycker nu motsatt åsikt till Clara. I sitt val av hur de uppfattar Kivis kön, så positionerar sig Dora och Emma i samma uppfattningskategori som det barn, som är lika gammalt som de själva, nämligen Bill.

Jag funderar på vad detta åsiktsbyte runt Kivis personliga kön innebär för Doras och Emmas fortsatta uppfattning av Kivi som person. Jag återgår till studiens resultatunderlag, och när det gäller de adjektiv och verb, vilka Dora och Emma använder sig av före detta tillfälle, så utgörs de av arg, springer, sover, vill inte ha en Monsterhund och gömmer sig, av vilka arg och springer kan kopplas till ”pojken”, medan man kan koppla ”flickan” till att gömma sig och inte vilja ha Monsterhund. Både Dora och Emma använder enbart Kivis egennamn vid de efterföljande observationstillfällena, och använder alltså varken *han* eller *den*, vilket de gjorde innan och under det aktuella boksamtalet i grupp. Båda barnen ritar Kivis hår som långt; Dora ritar Kivi med långt rött hår och Emma med lila hår i ett slag tofs, och därmed kan Kivi kopplas till bilden av en ”flicka” med långt hår och tofs med hårbånd. När det gäller vad Kivi tycker om att göra menar Dora att Kivi tycker om att gunga, medan Emma att Kivi tycker om att måla. Att gunga kan kopplas till en aktiv aktivitet och därmed till ”pojken”. Svaret att Kivi tycker om att måla har jag tidigare valt att inte använda mig av, eftersom jag upplevde att barnen svarade att Kivi tycker om att måla bara på grund av att det låg papper och tuschpennor på ett angränsande bord, och därför väljer jag att inte använda mig av det nu heller. De färger barnen nämner som Kivis favoritfärg är blå och orange. Blå kan kopplas till ”killfärg”, medan orange kan kopplas till både ”flickor” och ”pojkar”. Sammanfattningsvis, så kan jag inte utläsa något tydligt resultat, till viss del beroende på att insamlade data ser så olika ut från tillfällena före respektive efter det aktuella boksamtalet i grupp. Jag tolkar däremot in en tendens att deras byte i uppfattning av Kivis personliga kön öppnar upp för ökade möjligheter till en vidare uppfattning av Kivis utseende och personlighet.

Barnens ointresse av Kivi och Monsterhund

Något som jag noterat om och om igen under studien gång är bristen på intresse hos barnen, både när det gäller högläsning av boken i en verksamhetssetting och när det gäller intresset för bokens två protagonister - Kivi och Monsterhund. Fastän de flesta barnen uttrycker att de tycker att boken är rolig, så är det inget av barnen som verkar fångas av bokens innehåll eller handling. Några vill att jag skall läsa boken igen, men det är ingen som orkar höra färdigt på boken, utan det slutar med att vi pratar lite om bilderna och sedan lämnar boken halvläst. Det är i syfte att öka barnens intresse, och få dem att samtala mer om och spinna vidare på bokens berättelse, som jag kopierar och laminerar bilder av Kivi och Monsterhund och lägger i en låda i klassrummet, synlig på en hylla och tillgänglig för barnen under hela dagen. Annars brukar det ligga olika föremål i lådan, vilka barnen kan undersöka och leka med, och lådan brukar vara framme flera gånger om dagen. Därför blir det extra tydligt nu, när jag inte vid ett enda tillfälle observerar att barnen tar fram lådan från hyllan. Vid ett par tillfällen tar jag fram den och sätter fram på ett bord i barnens höjd, och då har barnen varit framme och tittat lite i förbifarten. Vid några tillfällen har jag suttit på mattan med lådan och figurerna framför mig och då har det också kommit barn förbi. De har tittat på figurerna och ibland sagt något, men

ofta bara tittat och sedan gått vidare in i någon annan aktivitet. Själva boken verkar inte engagera barnen och jag funderar på vad det är som gör att barnen inte fångas av Kivi och av berättelsen. Jag kan se tre möjliga medverkande faktorer.

Den ena är att eftersom Kivi inte har några tydliga genusattribut, så har barnen svårt att identifiera sig antingen som en individ med samma personliga kön som Kivi eller med motsatt kön. Därför kan de inte riktigt engagera sig i Kivi som person. Detta uppfattar jag dock inte är en reell medverkande faktor, eftersom det ändå finns tillräckligt många ”pojkkaktiga” attribut, för att pojkarna i studien skulle känna sig trygga i att identifiera sig med Kivi, och därmed få ett större intresse och engagemang för boken, och detta är inte fallet. Ointresset är lika stort hos både flickor och pojkar i studien.

En medverkande faktor kan vara själva handlingen. Dels ligger den långt från barnens egen vardag och erfarenhetssfär; barn brukar inte behöva hantera olydiga hundar alldeles själva. Dels så sker det egentligen ingen utveckling av berättelsen. Monsterhund dundrar på och Kivi försöker hänga med. Det är lite situationskomik i det, speciellt när Monsterhund bajsar på mattan, men inte tillräckligt för att behålla barnens intresse. Och Kivi genomgår inte heller någon utveckling eller sätts på prov. Syftet med boken är att utmana rådande syn på könsmönster, men jag ställer mig frågan om detta är tillräckligt för en barnbok. Jag tänker att en genomtänkt handling med komplexa texter och illustrationer, och personlighetsskildringar med djup och bredd av protagonister som utvecklas, krävs för att skapa ett intresse och gensvar hos barnen (Nikolajeva, 1998/2004), vilket jag upplever inte skapas i läsningen av *Kivi och Monsterhund*.

En annan orsak kan vara att text och bild inte talar till barnen. Texten är skriven på vers, vilket kan vara svårt att ta in för många barn. Meningsbyggnaden blir krångligare och därmed svårare att förstå. Många barn har ingen vana av att läsa långa texter på vers. På avdelningen där jag genomför min studie finns, om jag tittar på skönlitterära bilderböcker, endast en bok som är skriven på vers. Barn måste skolas in i att bli lästa för (Chambers, 2014; Nikolajeva, 1998/2004; Säljö, 2014), och sedan skolas in ytterligare, när det gäller text som är skriven på vers. Dessutom tillkommer det faktum att texten i *Kivi och Monsterhund* är komplex med många för barnen svåra ord, flera påhittade ord, liksom komplicerade och direkt motsägelsefulla meningar. Att vara tvungen att rimma kan ofta medföra tvånget att använda ett visst ord på bekostnad av ett annat som bättre kunde beskrivit en person eller känsla eller upplevelse, och detta menar jag kan medverka till att man som läsare uppfattar Kivi som mer opersonlig i sin gestaltning, än om författaren valt att inte skriva texten på vers. Detta tror jag är den största bidragande faktorn till barnens ointresse. Studiens resultat visar på att pronomenet inte är så viktigt för barnen, och därmed blir själva användandet av *hen* inte fokus för barnens intresse. Tillägnande och förståelse av olika begrepp, liksom identitetsskapande sker i ett aktivt meningsskapande i ett socialt sammanhang (Davies, 2003; Gannerud, 2001; Odenbring, 2014; Svaleryd, 2003; Säljö, 2014) och kräver en för barnen intressant och meningsfull handling och personlighetsskildring.

Sammanfattning och slutsats

Med tanke på att empirin i denna studie är begränsad och dessutom genomförd i en förskolesetting, så kan man med dess iakttagelser som grund naturligtvis inte dra några långtgående generella slutsatser. Studiens första forskningsfråga var att ta reda på vilket sätt barnen tolkar in kön hos huvudpersoner omnämnda som *hen* i barnlitteratur. I studiens resultat kan jag utläsa en tendens att variationen i genusattribut av Kivi öppnar upp för ökade möjligheter till en vidare uppfattning av Kivi än som endast pojke eller flicka. I resultatet kan jag inte utläsa någon variation kopplad till barnens ålder. Däremot visar resultatet till en tendens i variation beroende på barnens personliga kön, när det gäller i vilken grad de verkar ha en tydlig eller oklar bild av könstillhörigheten hos en litterär person. De barn som tydligast visar att de verkar ha en klar uppfattning om Kivis könstillhörighet är två pojkar. De barn som tydligast visar att de verkar ha en oklar bild av Kivis könstillhörighet är två flickor.

Enligt studiens resultat kan barnens sociala interaktion medverka till både att begränsa och öppna upp möjligheter för barnen i deras tolkning av performativt genus. Genusordningen är under förhandling dagligen, och är som studien också visar ibland överordnad och ibland underordnad andra diskurser. Samtidigt som barnen i vissa sammanhang kan vara involverade i samtal om Kivi och använda sig av olika pronomina, utan att lägga någon vikt vid detta, så visar studien även att barnens interaktion i olika sammanhang skapar olika former av maktutövning och positionering. Studien visar att barnens uppfattning av performativt genus hos en litterär person kan hålla sig relativt flytande mellan de två könstillhörigheterna, så länge det inte krävs något ställningstagande. Detta verkar dock bara gälla en litterär person. Studien visar även att så fort frågan kommer om det är en flicka eller pojke, så skapas också ett rätt och ett fel alternativ.

Författarens och förlagets syfte med *Kivi och Monsterhund* (Lundqvist & Johansson, 2013) är att utmana rådande diskurser om manligt och kvinnligt, och öppna upp för möjligheter att identifiera sig med Kivi oavsett läsarens kön. Studien visar att boken, trots sin intention, i övervägande grad håller sig inom rådande diskurser, när det gäller socialt konstruerade genusattribut. Kivi skildras med varierande genusattribut, och i hens aktörskap ryms både "flickaktigt" och "pojaktigt" beteende och egenskaper, men resultatet visar på att det "pojaktiga" väger över. När det gäller barnens uppfattning av Kivi visar resultatet på att samtidigt som barnens uppfattning av performativt genus hos en litterär person kan hålla sig relativt flytande mellan de två könstillhörigheterna, så är det samtidigt i högre grad de "pojaktiga" genusattributen som barnen tar fasta på.

Förslag på framtida forskning

Det finns tydliga, både uttalade och outtalade, maktordningar, vilka är utmärkande just för en förskolesetting, vilket påverkar barnens tolkning och kommunikation, och därför kan det vara intressant att utforska barns tolkning och kommunikation runt Kivi, eller annan litterär person vilken omnämns som *hen*, i en annan social praktik än en förskolesetting.

Litteraturlista

- Alvesson, Mats., & Sköldbberg, Kaj. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Danmark: Narayana Press
- Andersson, Maria., & Druker, Elina. (2008). *Barnlitteraturanalyser*. Lund: Studentlitteratur AB
- Boglund, Anna., & Nordenstam, Anna. (2010). *Från fabler till manga. Litteraturhistoriska och didaktiska perspektiv på barn- och ungdomslitteratur*. Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Brooker, Liz. (2001). Interviewing children. Ur *Doing Early Childhood Research. International Perspectives on Theory and Practice*. Buckingham: Open University Press
- Chambers, Aidan. (2014). *Böcker inom och omkring oss*. Stockholm: Gilla böcker.
- Davies, Bronwyn. (2003). *Hur pojkar och flickor gör kön*. Stockholm: Liber AB
- Fagrell, Birgitta. (2000). *De små konstruktörerna. Flickor och pojkar om kvinnligt och manligt i relation till kropp, idrott, familj och arbete*. Stockholm: HLS Förlag
- Gjems, Liv. (2011). *Barn samtalar sig till kunskap*. Lund: Studentlitteratur AB
- Hammersley, Martyn., & Atkinson, Paul. (2007). *Ethnography. Principles in practice*. Great Britain: TJ International Ltd
- Hirdman, Yvonne. (2001). *Genus- om det stabila föränderliga former*. Malmö: Liber AB.
- Johansson., Eva. (2008). *"Gustav får visst sitta i tjejsoffan!"*. *Etik och genus i förskolebarns världar*. Stockholm: Liber AB
- Kress, Günther. (1997). *Rethinking the paths to literacy*. Eastbourne: Antony Rowe.
- Kåreland, Lena. (red.). (2005). *Modig och stark- eller ligga lågt. Skönlitteratur och genus i skola och förskola*. Stockholm: Natur och Kultur
- Martinez, Miriam., Roser, Nancy., & Dooley, Caitlin. (2003). Young Children's Literary Meaning Making. Ur *Handbook of Early Childhood Literacy*. Edited by Nigel Hall, Joanne Larson and Jackie Marsh. Trowbridge: The Cromwell Press Ltd.
- Nikolajeva, Maria. (1998/2004). *Barnbokens byggklossar*. Lund: Studentlitteratur AB
- Nikolajeva, Maria. (2000). *Bilderbokens byggklossar*. Lund: Studentlitteratur
- Odenbring, Ylva. (2014). *Barns könade vardag. Om (o)jämställdhet i förskola, förskoleklass och skola*. Stockholm: Liber AB
- Patel, Runa., & Davidson, Bo. (1991/2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur AB

- Roos, Carin. (2014) Att berätta om små barn- att göra en minietnografisk studie. Ur *Förskollärares metod och vetenskapsteori*. Löfdahl, Annica., Hjalmarsson, Maria., & Franzén, Karin. Red. Stockholm: Liber AB
- Sträng, Monica H. & Persson, Siv. (2003). *Små barns stigar i omvärlden. Om lärande i sociokulturella samspel*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundmark, Björn. Bilderbokens berättelser. I Riddersporre, Bim., & Bruce, Barbro. (2014). *Berättande i förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö98. Reviderad 2010*. Stockholm: Edita
- Svaleryd, Kajsa. (2003). *Genuspedagogik. En tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. Stockholm: Liber AB
- Vygotskij, Lev. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Öhrn, Elisabeth. (2002). *Könsmönster i förändring- en kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Helldén, Ulrika. (2014). *Hen gör genus roligare*. <http://www.jamstall.nu/hen-gor-genus-roligare-4697/>
- Milles, Karin. (2013). *Hen i Sverige och Finland*. Språkbruk 3/2013. <http://www.sprakbruk.fi/index.php?mid=2&pid=13&aid=4131>
- Nationalencyklopedin. <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/hen>

Ej publicerade verk

Gäreskog, Petra. (2002). *Barns könsidentitet. Erbjudanden i barnlitteraturen och barns tankar om manligt och kvinnligt*. Examensarbete i pedagogik, Institutionen för lärarutbildningen, Uppsala Universitet

Bilagor

Medgivande för medverkan av studie inom ramen för magisteruppsatskurs PDA522 Vt-15

Hej!

Mitt namn är Sara Eliasson och jag skriver magisteruppsats inom Masterprogram i Barn- och ungdomsvetenskap vid Göteborgs Universitet, inför vilken jag kommer att genomföra en studie och följa några barn i förskolan under några veckor.

Fokus är att följa barnen under arbetet med begreppsförståelse och meningsskapande runt en bok. Syftet med studien är att undersöka barns förståelse och tolkning av en berättelse. Har alla barn liknande upplevelse av bokens handling, dess huvudpersoner? Vad i berättelsen tar barnen fasta på? Först läser jag boken för ett barn i taget, och låter barnet styra läsningen och kommunikationen runt den. Jag vill dokumentera denna stund genom ljudupptagning, för att kunna undersöka vilka ord de använder sig av, och hur de verkar förstå berättelsen. Nästa steg är att läsa samma bok med en liten grupp barn. Jag dokumenterar barnens samtal runt berättelsen, för att undersöka vilka ord de använder, hur de kommunicerar runt samt hur de verkar förstå berättelsen, genom att använda mobiltelefonen för ljudupptagning. Jag ställer öppna frågor, för att undersöka användandet av ord, tolkning och meningsskapande i det sociala samspelet mellan barnen. Sista steget är att sammanställa resultaten, och jämföra resultaten från de deltagande barnen med varandra, samt att använda dem mot teoretisk bakgrund, för att eventuellt kunna dra slutsatser.

Materialet som samlas in kommer att sammanställas och användas i studiens syfte och du/ni som vårdnadshavare kan under hela studiens gång välja att avbryta eller ångra att era barn deltar i studien.

All dokumentation som jag samlar in kommer att avidentifieras (barnen får andra namn och kommer inte att kunna identifieras) och dokumentationen används enbart i studiens syfte. Dokumentation i form av ljudinspelning kommer endast att användas för insamlande av data.

Har ni frågor om detta eller vill ha ytterligare information så kontakta mig. Jag besvarar alla frågor och berättar gärna mer om studien.

Tack på förhand!

Med vänlig hälsning

Sara Eliasson

e-post: saraeliasson@hotmail.com

**Förälders medgivande för medverkan av studie inom ramen för magisteruppsats i kursen
PDA 522 Vt-15**

Jag/vi tillåter att Sara Eliasson samtalar med och gör ljudupptagning /observerar mitt barn,
men förbehåller mig rätten att när som helst avbryta vårt deltagande:

Barnets namn:

Vårdnadshavares namnteckning:

Namnförtydligande:

**Verksamhetens medgivande för medverkan av studie inom ramen för magisteruppsatskurs
PDA522 Vt-15**

Jag tillåter att Sara Eliasson samtalar med och gör ljudupptagning /observerar i Nova Montessoriförskola, men förbehåller mig rätten att när som helst avbryta vårt deltagande:

Rektors/förskolechefs namnteckning:

Namnförtydligande:

**Förskollärares/lärares medgivande för medverkan av studie inom ramen för
examinationsuppgift i kursen PDA522 Vt-15**

Jag tillåter att Sara Eliasson samtalar med och gör ljudupptagning /observerar på Nova
Montessoriförskola, men förbehåller mig rätten att när som helst avbryta mitt deltagande:

Förskollärare/lärares namnteckning:

Namnförtydligande: